DOCUMENT RESUME

ED 290 661 SO 018 635

AUTHOR	Godoy, Rodrigo Vera
TITLE	Educadores Polivalentes: Alternativa Educativa para Comunidades Rurales (Effective Educators: Alternative Education for Rural Communities).
INSTITUTION	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Santiago (Chile). Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean.
PUB DATE	Aug 87
NOTE	125p.
PUB TYPE	Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Cultural Awareness; Developing Nations; Educational Development; Educational Needs; Foreign Countries; *Nontraditional Education; *Rural Areas; *Rural Education; Rural Environment; Rural Schools; Socioeconomic Influences; *Teacher Education; Teacher Effectiveness
IDENTIFIERS	*Latin America

ABSTRACT

The document provides educators with data and information regarding the utilization of alternative educational processes in Latin American rural communities. Many communities exist at social and economic poverty levels and are isolated from urban centers. Documents compiled for use at alternative education conferences, held in Paipa, Colombia in 1985 and in Santiago, Chile in 1986, form the basis for this publication. Part 1 describes the development of diverse strategies for training effective rural educators. It proposes a global education plan, potential school and rural community relationships, and criteria for effective teacher training methods. Rural communities are described as: (1) isolated; (2) economically poor; (3) lacking both communication chains with urban areas and social services; (4) not providing schools or only offering education at primary grade levels; (5) having a high illiteracy level; and (6) experiencing high rates of emigration because of poor economic conditions. Diversity among communities exists in ethnic origins, racial backgrounds, dialects, and languages. Part 2 describes a design for training educators so that they will be able to adapt knowledge and teaching methods to different rural communities' characteristics and levels of economic, social, and cultural development. (JHP)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED290661

EDUCADORES POLIVALENTES

Alternativa Educativa para Comunidades Rurales

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Juan Carlos Tedesco

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

Rodrigo Vera Godoy

proyec
princip
educ

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

SO018635

unesco
Oficina Regional de Educacion para America Latina y el Caribe
OREALC

Santiago de Chile, 1987.

REDALF

BEST COPY AVAILABLE

S-911635

UNESCO
OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA
Y EL CARIBE

EDUCADORES POLIVALENTES

Alternativa Educativa para Comunidades Rurales

Rodrigo Vera Godoy

PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION
En América Latina y el Caribe

REDALF

Santiago, Chile, agosto 1987

Se puede reproducir y traducir total o parcialmente el texto publicado siempre que se indique el autor y la fuente.

El autor es responsable por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, asi como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente, las de la UNESCO y no comprometen a la Organización

Publicado e impreso por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

Santiago, Chile, septiembre 1987

INDICE

PRESENTACION 9

PRIMERA PARTE: **Un marco para la elaboración de estrategias diversificadas de formación de educadores polivalentes**

I. INTRODUCCION 13

II. UNA MANERA DE PLANTEARNOS EL PROBLEMA 15

1. Las comunidades rurales, población meta de la formación de educadores polivalentes 16

2. El desarrollo de la comunidad rural supone definiciones respecto a la concepción global del desarrollo 18

3. El concepto de necesidades educativas cuya satisfacción es requerida por el desarrollo integral de las comunidades rurales 23

4. Necesidades educativas susceptibles de distinguirse en un proyecto de desarrollo integral 27

5. La escuela en la satisfacción de las necesidades educativas 31

6. El maestro rural en la satisfacción de las necesidades educativas 33

7. Otros agentes presentes en las comunidades rurales y la satisfacción de las necesidades educativas 34

8. La propia comunidad y la satisfacción de las necesidades educativas 34

III. UNA LINEA DE ACCION. EDUCADORES POLIVALENTES PARA EL DESARROLLO DE COMUNIDADES POLIVALENTES 37

1. El concepto de educador polivalente 38

2. Un educador al servicio de un plan educativo local 40

3. El educador polivalente y la satisfacción de las necesidades "fundamentales" 42

4. El educador polivalente y la satisfacción de las necesidades educativas "productivas" 46

5. El educador polivalente y la satisfacción de las necesidades de servicio social 49

6. El educador polivalente y la satisfacción de las necesidades educativas de organización comunitaria 50

IV. CRITERIOS PARA DEFINIR UNA ESTRATEGIA DE FORMACION DE EDUCADORES POLIVALENTES 53

1. Condiciones de empleo y de trabajo del educador polivalente 54

2. Criterios generales para la formación de educadores polivalentes 59

3. Un sistema de apoyo a la gestión y formación permanente de los educadores polivalentes 68

V. BIBLIOGRAFIA 71

SEGUNDA PARTE: **Diseño de investigación sobre experiencia de formación de educadores polivalentes**

I. INTRODUCCION 79

II. MARCO CONCEPTUAL 83

A. La educación polivalente, un enfoque para desarrollar la educación en comunidades rurales 83

B. Caracterización del rol del educador polivalente 88

III. DESCRIPCION DEL PROGRAMA DE FORMACION DE EDUCADORES POLIVALENTES 93

IV. DISEÑO DE APRENDIZAJE 103

1. La opción didáctica 103

2. El marco conceptual de la educación polivalente y del rol del educador polivalente 104

3. Marco conceptual para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la formación de educadores polivalentes 105

4. La reflexión de la propia práctica 108

5. El trabajo en grupos 113

6. La articulación de las experiencias a través de los hilos conductores del programa de formación 116

7. Los Coordinadores de los Talleres de Educadores 118

V. DISEÑO DE INVESTIGACION 119

1. Carácter y finalidad de la investigación de un proceso de formación 119

2. Objetivos de la investigación 121

3. Objetos de estudio 122

4. Los problemas de investigación 123

5. Relación del investigador con la realidad estudiada 126

6. Carácter del registro de las experiencias 127

7. Perspectivas de análisis 128

8. Elaboración del informe de investigación 128

VI. CUESTIONES DE PROCEDIMIENTO 129

1. Incorporación de instituciones y equipos a la experiencia propuesta 129

2. Instancia de iniciación 129

3. Instancia de término 130

4. Etapas (a modo de ejemplo) 130

PRESENTACION

En "Educadores polivalentes. Una alternativa educativa para comunidades rurales", se reúnen dos documentos que han servido como material de trabajo en dos seminarios complementarios entre sí. Ambos seminarios se inscriben en una misma línea de trabajo destinada a buscar alternativas educativas diversificadas adecuadas a la realidad socio-económica-cultural de las comunidades rurales que además de ser pobres, coinciden en encontrarse en un alto grado de aislamiento de centros urbanos importantes.

"Un marco para la elaboración de estrategias diversificadas de formación de educadores polivalentes", que se incluye en la primera parte de esta publicación, constituye el documento base del "Seminario Técnico Regional sobre Formación de Educadores Polivalentes para comunidades rurales", en Paipa, Colombia del 4 al 8 de Noviembre de 1985. Este evento tuvo como objetivos: precisar las características del Educador Polivalente en función del apoyo al desarrollo de comunidades rurales y del alcance de los objetivos del Proyecto Principal; posibilitar el intercambio de experiencias seleccionadas sobre la base de los distintos aportes y puntos de vista de los participantes; fijar pautas y procedimientos para futuras líneas de proyectos y programas de formación y capacitación de Educadores Polivalentes para desarrollar en la región. El documento que aquí se incluye fue un factor importante que permitió a los participantes alcanzar los objetivos propuestos para dicho seminario.

"Diseño de Investigación sobre Experiencia de Formación de Educadores Polivalentes", que constituye la segunda parte de esta publicación, fue preparado para el Seminario que se propuso llevar a la práctica una de las recomendaciones del evento anterior realizado en Paipa. En este seminario, que se realizó en Santiago de Chile entre el 6 y 12 de junio de 1986, se planificó una experiencia común de formación de educadores polivalentes al mismo tiempo de capacitar a quienes serán sus principales responsables. De hecho, el documento que aquí incluímos, permite a los representantes de tres instituciones iniciar sus respectivas experiencias y encontrarse en la actualidad en pleno desarrollo.

Se ha decidido hacer una publicación conjunta de estos documentos por la íntima conección temática que ellos poseen. Su propósito

es poner a disposición de responsables e interesados un material que permita ampliar los espacios de discusión sobre la base de la realización de experiencias acompañadas de un proceso riguroso de investigación. Nos parece que esta estrategia de trabajo puede permitir aprender de las experiencias y acumular saberes para comprender mejor las necesidades educativas específicas de las comunidades rurales pobres. Asímismo una opción de búsqueda de alternativas de este tipo debe permitir un conocimiento más cabal de los requisitos institucionales, sociales y culturales que se requiere tomar en cuenta para que una alternativa educacional pueda tener éxito.

El autor de ambos trabajos ha sido Rodrigo Vera Godoy, especialista en políticas y procesos de formación y perfeccionamiento docente, quien colabora habitualmente con OREALC como consultor.

PRIMERA PARTE

UN MARCO PARA LA ELABORACION DE ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS DE FORMACION DE EDUCADORES POLIVALENTES

I. INTRODUCCION

El Proyecto Principal de Educación constituye un llamado a destinar esfuerzos especiales para contribuir a superar el grado de postergación en que se encuentran muchas comunidades rurales de la región. En esta perspectiva, el objetivo de este documento es proporcionar un marco para la discusión de estrategias de formación de educadores polivalentes, de manera que ellos puedan aportar significativamente al desarrollo integral de comunidade rurales. Se basa en que una formación polivalente puede crear condiciones para que desde la escuela se contribuya a superar "desajustes en la relación entre educación y trabajo", (1) y la "escasa articulación de la edcación con el desarrollo económico, social y cultural" (2) en "grupos poblacionales afectados por la pobreza crítica ... ubicados en zonas rurales" (3).

La formación de educadores polivalentes significa disponerse a romper una tradición institucional en materia de relaciones entre escuela y comunidad, entre educación y desarrollo rural. Obliga a replantear los problemas de formación de educadores en un marco más amplio que el habitual en estas materias; a abordar una complejidad de definiciones que integren elementos tan diversos como lo pedagógico y lo social, lo teórico y lo práctico, los objetivos con los actores y recursos, lo cultural con lo económico, político y social.

Sobre la base de que una estrategia de formación de educadores supone definiciones básicas, perfil de roles y de diseño de formas de capacitación, el documento contempla tres partes principales. En la primera se hace un planteamiento global del problema educativo, inserto en una concepción integral del desarrollo de la comunidad rural. Fundamentalmente, se reconoce que el desarrollo económico, social, político y cultural, requiere de la satisfacción de ciertas y determinadas necesidades educativas, de tal manera que la comunidad pueda llegar a ser protagonista de su historia.

En la segunda parte se plantea la formación de educadores polivalentes como una línea de acción destinada a crear las condiciones

(1) Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Sus objetivos, características y modalidades. OREALC-UNESCO, 1981; pág. 4

(2) Op. cit. pág. 4.

(3) Op. cit. pág. 6.

necesarias para que la escuela se convierta en una agencia de servicio educacional y de organización social, funcional al proyecto de desarrollo integral de la comunidad rural.

En la tercera parte se sugieren criterios para estructurar estrategias de acción destinadas a formar de manera diversificada educadores polivalentes, y conformar sistemas de apoyo durante el ejercicio de sus funciones específicas.

Este documento fue base de discusión en el "Seminario Técnico Regional sobre formación de educadores polivalentes para comunidades rurales", realizado en Paipa, Colombia, 14 al 8 noviembre 1985.

El carácter del documento implicó ciertas opciones y la aceptación de sus limitaciones. El haber priorizado la estructuración de un marco de discusión antes que el diseño de una estrategia, llevó al autor a enfatizar las precisiones conceptuales por sobre experiencias concretas. El relato de éstas durante el Seminario mencionado ayudó a discutir el documento y avanzar en el diseño de estrategias de formación.

II. UNA MANERA DE PLANTEARNOS EL PROBLEMA

> Las prácticas sociales que permiten a las comunidades rurales convertirse en protagonistas de su propio desarrollo, requieren de la satisfacción de una amplia gama de "necesidades educativas".

Una estrategia de formación de educadores requiere, en primer término, de una serie de definiciones y consideraciones previas que le servirán de fundamento para precisar el contexto institucional y social donde el educador se desempeñará, la concepción educativa que orientará su trabajo y el rol que en definitiva se le asignará.

Nuestro punto de partida postula que la formación de educadores polivalentes se encuentra destinada a potenciar el papel social de la escuela y de otras agencias en la conformación de comunidades rurales capaces de asumir la definición y dinámica de un proyecto integral de desarrollo.

Este punto de partida supone que la escuela puede efectivamente convertirse en una agencia educativa al servicio del desarrollo integral de las comunidades rurales. Pero también, que ni las actuales escuelas de estas comunidades ni las agencias de desarrollo están respondiendo en forma suficiente a las necesidades educativas que requieren ser satisfechas para el logro de ese desarrollo; o que, al no tener asignadas entre sus funciones el responder a esas necesidades, lo hacen de manera espontánea, sin educadores calificados ni condiciones materiales adecuadas.

Es necesario no perder de vista el hecho de que la formación de educadores polivalentes constituye una búsqueda de formas originales de apoyo educativo al desarrollo integral de comunidades rurales particulares. En función de esto, comenzaremos por precisar a qué comunidades rurales nos referimos y dentro de qué concepción de desarrollo, en términos generales, se inscribe esta iniciativa.

En este marco, postulamos que la vinculación entre desarrollo (económico, político, social y cultural) y educación (institución destinada a realizar y promover aprendizajes con cierta sistematicidad) supone determinar las necesidades educativas cuya satisfacción es requerida por las prácticas sociales de una comunidad. Sólo así estaremos en condiciones de movilizar los esfuerzos institucionales y comunitarios que pueden satisfacer dichas necesidades.

14

Debemos, por lo tanto, precisar el concepto de necesidades educativas como nexo operativo para vincular desarrollo y educación; definir diversos tipos de necesidades educativas susceptibles de ser reconocidas como demandas específicas; y describir el papel que la escuela y sus maestros han desempeñado hasta el momento en su satisfacción.

Sobre la base de estos planteamientos podremos, en las partes siguientes del documento, precisar los alcances de la línea de acción y apreciar las condiciones en que ella puede tener lugar.

1. LAS COMUNIDADES RURALES, POBLACION META DE LA FORMACION DE EDUCADORES POLIVALENTES

Sin detenernos en el concepto de comunidad rural, necesitamos precisar el tipo de población que procuramos apoyar con la estrategia de formación de educadores polivalentes. Intentaremos señalar características comunes a estas poblaciones, sin olvidar aquellos elementos que las hacen heterogéneas entre sí.

1.1. Características comunes

Cuando hablamos de comunidades rurales, nos estamos refiriendo, en términos generales, a sociedades campesinas dispersas que disponen de nexos internos que les permiten identificarse entre sí, y que pueden ser caracterizadas por los siguientes rasgos comunes:

a) Se trata de poblaciones campesinas pobres, cuya calidad de vida puede ser catalogada de precaria en relación a los niveles de bienestar existentes en la región o en el mismo país.

b) Son poblaciones aisladas, con difícil acceso a centros urbanos, ya sea por su lejanía a ellos o por la inexistencia de vías de comunicación.

c) Su medio de subsistencia está ligado fundamentalmente a actividades agropecuarias, con formas "tradicionales" de producción y de intercambio.

d) Generalmente carecen de servicios sociales tales como salud, vivienda, etc., o lo poseen precariamente.

e) Su organización social está casi siempre constituida por una compleja trama de vínculos de parentesco y de relación social, pudiéndose encontrar fenómenos de caciquismo, o formas simples de organización, tales como juntas de vecinos, etc.

f) Poseen bajos índices de escolarización, presentando frecuentemente altos índices de analfabetismo. La escuela, cuando existe, suele ser pobre, atendiendo exclusivamente a niños en sus primeros años de escolaridad.

g) Suelen presentar altos índices de emigración de su juventud hacia centros que ofrecen oportunidades de trabajo, de las cuales carecen en la propia comunidad.

En términos generales, se trata de comunidades campesinas pobres que han permanecido prácticamente marginadas del resto de la sociedad, cuyo desarrollo puede ser apoyado institucional y sistemáticamente. Se reconoce en ellas la existencia de una "micro-sociedad", en la medida que poseen elementos cohesionadores, constituyentes de una identidad interna favorable al enfrentamiento de un proyecto común de desarrollo integral. Entre estos elementos cohesionadores podemos mencionar:

- un espacio geográfico de vivienda y subsistencia compartido;
- una organización social autónoma, por precaria que ella sea;
- una cierta unidad cultural interna, ya sea por un común origen o historia, una misma lengua o similares costumbres;
- instancias comunes para la celebración de festividades, ceremonias religiosas y actividades de recreación.

Estos elementos cohesionadores nos llevan a pensar en un destino común susceptible de traducirse en proyectos particulares de desarrollo de cada comunidad. Con el propósito de contribuir a ello desde la educación, surge la iniciativa de formación de educadores polivalentes.

1.2. Factores de heterogeneidad

A pesar de que podamos reconocer situaciones similares en múltiples poblaciones, lo que justifica una estrategia común de apoyo, no debemos perder de vista que estas mismas comunidades presentan una enorme heterogeneidad entre sí. Es ella precisamente la que aconseja pensar en estrategias diversificadas de formación de educadores polivalentes, de manera que estos puedan adaptar su labor a las circunstancias específicas de los diversos tipos de comunidades que es posible encontrar.

El carácter heterogéneo de las comunidades rurales se encuentra ligado a los mismos rasgos que nos permitía identificarlas como partícipes de una situación común. Así, por ejemplo, es posible distinguir en ellas, dentro de un mismo país y entre países de la región, desiguales niveles de pobreza, grados de aislamiento, medios de subsistencia, ín-

21 16

dices de escolaridad, formas de organización interna, porcentajes de emigración, etc.

Entre otros factores que determinan la heterogeneidad de las comunidades rurales y que estan llamadas a influir en la labor del educador polivalente, podemos señalar:

• diverso origen étnico de las poblaciones: es posible encontrar sociedades indígenas, negras, mestizas, blancas, individualizadas además por el uso de lenguas distintas;

• diversos procesos de conformación como sociedad campesina, que las lleva a tener diferentes relaciones de producción y diferentes formas de propiedad de la tierra. Así, por ejemplo, encontraremos casos de comunidades compuestas por pequeñas propiedades agrícolas; otras, por minifundios producto de la descomposición de latifundios; otras, donde se emplea el sistema de mediería con subsistencia del latifundio; otras, que cultivan tierras comunes, ya sean fiscales o reservas, etc;

• diversa magnitud de población, desde comunidades con un pequeño número de familias -cinco, por ejemplo- a otros casos donde se superan las cincuenta;

• diversas riquezas de la tierra, lo que condiciona desiguales posibilidades de viabilidad de un proyecto autónomo de desarrollo;

• diversa composición interna de su población, en cuanto a la proporción de niños, jóvenes y adultos, o de mujeres y hombres;

• diversos grados de cohesión interna, pudiéndose encontrar desde casos con comunidades rurales constituidas como sujeto colectivo, a comunidades que poseen muy poca identidad común y muy pocas instancias de convivencia.

Estos y otros factores deben estar presentes cuando hablamos de comunidades rurales, población meta de las estrategias de formación de educadores polivalentes que discutimos.

2. EL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD RURAL SUPONE DEFINICIONES RESPECTO A LA CONCEPCION GLOBAL DEL DESARROLLO

Como luego veremos, los educadores polivalentes perfilan su labor en función de contribuir a la satisfacción de necesidades educativas, requisito para que la comunidad pueda asumir por sí misma un proyecto particular de desarrollo. El carácter de estas necesidades, el sentido que adquiere su satisfacción y la manera en que ellas sean abordadas, de-

penderá, en gran medida, del tipo de desarrollo de que se trate. En esta perspectiva, nos parece importante consignar que el proyecto o los proyectos particulares de desarrollo de las comunidades rurales, suponen una fundamentación global; esto es, un proyecto nacional que oriente e integre coherentemente cada uno de los proyectos particulares, tanto los rurales como los urbanos, y defina las relaciones entre ambos.

Dado el carácter de este documento, sólo nos cabe delinear algunos de los elementos y características de esa dimensión del desarrollo de las comunidades rurales, para que puedan servir de referencia a nuestro proyecto de elaborar estrategias de formación de educadores polivalentes.

Por una parte, nos parece importante recordar que la discusión sobre "modelos de desarrollo" es una discusión abierta, donde se pueden reconocer importantes evoluciones en materia de planteamientos y no menos importantes discrepancias, según sean los marcos ideológicos comprometidos en ellos. No obstante, todos los planteamientos coinciden en la percepción de la complejidad del problema y en la necesidad de flexibilizar soluciones e involucrar a los propios autores en su consecución.

Entre el cúmulo de planteamientos y su evolución, podemos mencionar:

• la comprensión del subdesarrollo como fenómeno de atraso en relación a sociedades que ya han recorrido un camino y alcanzado superiores niveles de desarrollo. De este tipo de planteamientos se desprende la conveniencia de imitar el modelo utilizado por las sociedades desarrolladas, procurando acortar los tiempos requeridos para alcanzarlo;

• una concepción más integral del desarrollo, que ve el fenómeno de la pobreza no sólo como un problema de crecimiento económico, sino también involucrado con factores sociales, políticos y culturales;

• una concepción que evoluciona desde el planteamiento de un modelo de desarrollo único para todas las naciones, a la comprensión de la necesidad de modelos diferenciados para las diversas sociedades;

• un planteamiento que avanza desde la postulación de un mismo modelo de desarrollo para toda una sociedad, hasta la consideración de desarrollos diferenciados dentro de las mismas sociedades, que tomen en cuenta las áreas de pobreza crítica y de marginalidad.

En cuanto a la definición de relaciones entre desarrollo rural y desarrollo urbano, existen igualmente diversos planteamientos, cuya evolución es necesario reconocer. Entre ellos podemos mencionar, por ejemplo:

• la postulación del desarrollo urbano como modelo de desarrollo rural;

• la consideración del desarrollo rural como un proceso de descomposición de la sociedad campesina, implicando la necesidad de integrarla al proceso de modernización;

• la comprensión del desarrollo rural como un proyecto tendiente a preservar la identidad de las sociedades campesinas, con la consecuente necesidad de materializar en ellas proyectos particulares.

Mencionaremos algunas características que la literatura en estas materias nos ofrece, para abrir una discusión sobre los postulados que pueden orientar el tipo de desarrollo que está llamado a apoyar el educador polivalente.

2.1. Un desarrollo orientado según las necesidades

Desde una postura crítica a los modelos que identificaban el desarrollo con un crecimiento económico poseedor de una lógica independiente de los problemas sociales, se propone uno orientado a "satisfacer las necesidades humanas, tanto materiales como no materiales". (1)

En este sentido, el desarrollo debiera comenzar "por la satisfacción de las necesidades básicas de aquellos dominados y explotados que constituyen la mayoría de los habitantes del mundo, y asegurar al mismo tiempo, la humanización de todos los seres humanos mediante la satisfacción de sus necesidades de expresión, creatividad, igualdad, convivencia, y de comprender y manejar su propio destino". (2)

El Proyecto Principal de Educación expresa esta misma idea en sus finalidades generales: "Promover la formación integral, armónica y permanente del hombre, con orientación humanista, democrática, crítica y creadora, abierta a todas las corrientes del pensamiento universal". Refiriéndose específicamente a la condición de la mujer, agrega: "Asegurar a la mujer oportunidades de estudio y de trabajo que respeten sus derechos y su dignidad y que posibiliten su plena participación en todos los procesos de la sociedad". (3)

En este sentido, la opción por un desarrollo requiere asumir una postura ética, tendiente a asegurar a todos los hombres, condiciones humanas de convivencia social, donde valores como la igualdad, la justicia, la libertad, sean entendidos como consubstanciales al logro de una mejor calidad de vida.

---

(1) Marc Nerfin: Introducción a "Hacia otro desarrollo. Enfoques y Estrategias". Siglo XXI. México; pág. 17.
(2) Marc Nerfin, op.cit.; pág. 17.
(3) Proyecto Principal, op. cit.; pág. 5

2.2. Un desarrollo endógeno

Frente a un modelo de desarrollo para todos los países y sociedades, se plantea uno que "surja del corazón de cada sociedad, la que decida soberanamente sus valores y la visión de su futuro. Ya que el desarrollo no es un proceso lineal, no es posible que exista un modelo universal, y sólo la pluralidad de modelos de desarrollo puede dar respuesta a la especificidad de cada situación". (1)

En esta misma perspectiva, el Proyecto Principal expresa: "promover la conservación y el desarrollo del patrimonio de los valores culturales propios de la región y de cada uno de los países". (2).

La comunidad rural estaría llamada, así, a definir su particular proyecto de desarrollo, sin perjuicio de que éste sea concebido como parte de un proyecto nacional. El proyecto de la comunidad debiera permitir rescatar su tradición y cultura y, como fruto de la propia creatividad, ser capaz de definir sus particulares formas de organización, de economía, etc. La historia y características específicas de cada comunidad, estarían constituyendo las condiciones para pensar un desarrollo viable que preservara su identidad.

2.3. Un desarrollo autosuficiente

Frente a modelos de desarrollo dependientes de la acción de agencias e instituciones externas a la propia comunidad, se plantea que "cada sociedad se base primariamente en su propia fuerza y recursos en términos de las energías de sus miembros. La autosuficiencia debe claramente ser ejercida a niveles nacionales e internacionales (autosuficiencia colectiva), pero adquiere su pleno significado sólo cuando está enraizada a nivel local, en la praxis de cada comunidad". (1)

El Proyecto Principal de Educación, expresando la misma idea, señala como una de sus finalidades: "Propender a la organización de una sociedad justa, dinámica, participativa y autodeterminante, capaz de eliminar cualquier forma de dependencia y de lograr su auto-realización". Complementando la idea, indica: "Fortalecer la solidaridad, la cooperación nacional, subregional y regional, la convivencia pacífica, la comprensión entre los pueblos, y asegurar la eliminación de las causas determinantes de la violencia" (2)

En este sentido, el desarrollo es comprendido como un llamado a asumir y fomentar el protagonismo social, tanto individual como colectivo. Tal protagonismo no debe implicar ni individualismo ni aislamiento. Más bien se trata de favorecer los vínculos entre comunidades que, asumiendo su identidad y su dinamismo, entablan relaciones de cooperación y solidaridad entre ellas.

---

(1) Marc Nerfin, op. cit.; pág. 17.
(2) Proyecto Principal, op. cit.; pág. 5

Esta opción, como luego veremos, tiene especial importancia en la definición del concepto de necesidad educativa, en la medida que su satisfacción está directamente dirigida a apoyar procesos autosuficientes de desarrollo.

2.4. Un desarrollo económicamente solvente

En oposición a modelos de desarrollo parciales y sin una visión de futuro, se plantea un desarrollo "utilizando los recursos de la biósfera, con plena conciencia del potencial de los ecosistemas locales, así como los límites externos locales y globales impuestos a las actuales y futuras generaciones. Implica el acceso equitativo tanto a los recursos, como a tecnologías cuidadosas y socialmente importantes". (1)

Nos parece que una visión ecologista del desarrollo reviste especial significación, tratándose de comunidades rurales donde la preservación de su medio natural constituye uno de los factores claves de su producción y subsistencia. La introducción de tecnologías, y especialmente el rescate de tecnologías propias de la comunidad, debieran tener muy presente la preservación de los recursos perecibles, para no tratar el medio natural como un "producto desechable".

2.5. Un desarrollo que contemple transformaciones estructurales

En consideración a la profundidad del cambio que supone adquirir una dinámica de desarrollo, se plantea la necesidad de considerar transformaciones estructurales que conformen las condiciones materiales y no-materiales necesarias para hacerlo viable. Estas transformaciones "son requeridas con bastante frecuencia, en las relaciones sociales, en las actividades económicas y en su distribución en el espacio, así como en la estructura de poder, como para tomar conciencia de las condiciones de autoadministración y participación en la toma de decisiones por parte de todos aquellos afectados, desde la comunidad rural o urbana hasta el mundo como un todo, sin los cuales las metas (de un desarrollo integral) no podrían ser logradas". (1)

Desarrollo y cambio se convierten, desde esta perspectiva, en sinónimos de un proceso que tendrá que ser inédito para cada comunidad. El desarrollo de la comunidad rural implicará profundas transformaciones en sus formas de convivencia, de producción, en su cultura, etc., las que es necesario considerar para conformar las condiciones internas que en cada una de ellas harán factible el desarrollo.

2.6. Un desarrollo como un todo

Las características antes mencionadas requieren ser concebidas "organizadamente ligadas. Tomadas aisladamente una de otra, no produ-

---

(1) Marc Nerfin, op.cit.; pág. 17.

cirían el resultado deseado. Porque el desarrollo debe ser visto como un todo, como un proceso integral, cultural; como desarrollo de cada hombre y cada mujer y la totalidad de los hombres y mujeres". (1)

De esto se desprende que la definición de un proyecto de desarrollo de una comunidad rural, debiera considerar todos sus aspectos como dimensiones de un mismo proceso social, el cual debería ser planificado como un todo por los propios miembros de la comunidad.

Estas características de un "otro desarrollo" procuran responder a la necesidad de precisar -cualquiera sea la postura que se adopte- de *qué* desarrollo se trata, *por quién* y *para quién es* el desarrollo, y *cómo* es ese desarrollo. (1)

A la vez, ellas nos entregan un marco general donde situar el concepto de "necesidad educativa", como un nexo para vincular, de manera coherente, educación y desarrollo.

3. EL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS CUYA SATISFACCION ES REQUERIDA POR EL DESARROLLO INTEGRAL DE LAS COMUNIDADES RURALES

Si optamos por conectar desarrollo y educación a través de la determinación de las *necesidades educativas*, la definición de este concepto será fundamental en la estructuración de una estrategia de formación de educadores polivalentes. Ello nos obliga a precisar rigurosamente su sentido y alcances, de tal manera que ese concepto pueda convertirse en un instrumento operativo.

3.1. Una demanda de cooperación social

Entendemos la necesidad educativa como inscrita al interior de una trama de relaciones sociales, ya sea en una misma comunidad o entre comunidades de una misma sociedad. Por una parte, existen sujetos que requieren y demandan un saber a otros sujetos que pueden, en principio, compartirlo o concurrir a facilitar su adquisición. No se trata, por tanto, de un concepto abstracto -sin actores sociales- ni de un concepto ahistórico -fuera de una sociedad concreta- ni de un concepto meramente técnico - sin apelar a valores tales como los de cooperación y solidaridad entre los miembros de una misma sociedad.

En consecuencia, el uso del concepto de necesidad educativa requiere explicitar los sujetos que intervienen en ella y el proyecto social que los relaciona.

En nuestro caso, un sujeto social está constituido por la comunidad rural que requiere, para asumir su propio desarrollo y lograr sus objetivos, ciertos y determinados saberes de los cuales carece. El sujeto social al cual se le demanda, está constituido por el resto de la sociedad de la que la comunidad forma parte, donde se supone que existen per-

(1) Marc Nerfin, op. cit.; pág. 17.

sonas y/o instituciones en condiciones de proporcionar dicho saber y/o facilitar su adquisición. El elemento cohesionador que convierte en interlocutores a estos dos tipos de sujetos sociales, es un proyecto de desarrollo nacional que contempla, por ejemplo, "contribuir a la supresión de la pobreza y al incremento de la productividad económica y movilidad social, con miras a superar los desequilibrios en la participación de los diversos grupos de la población en los procesos y beneficios del desarrollo sociopolítico, económico y cultural; particularmente el de aquellos grupos en estado de pobreza crítica y de marginalidad, asegurando así la plena igualdad de oportunidades".

3.2 Una demanda por "aprender"

En el caso de las necesidades educativas, lo específico de la demanda reside tanto en su objeto -no bienes ni cosas materiales, sino un saber- como en su objetivo -el que un conjunto de personas, consideradas como colectivo e individualmente, puedan actuar de manera distinta a la que están habituados-. Desde esta perspectiva, la determinación de una necesidad educativa, se traduce en una demanda de condiciones para vivir procesos de aprendizaje en los cuales se modifiquen las formas de pensar, sentir y actuar, como requisito para transformar la relación de los sujetos entre sí y de éstos con la naturaleza. En términos más concretos, se trata de una demanda por la conformación de situaciones de aprendizaje, en las cuales sus participantes puedan disponer de nueva información; adquirir nuevas habilidades desarrollando sus propias aptitudes; modificar sus aptitudes de manera tal, que devengan capaces de potenciar una convivencia social al interior de un proyecto compartido de desarrollo.

En el terreno educativo, toda demanda por saber -saber, pensar, actuar, sentir, crear; saber aprender, investigar, escribir, leer, planificar, evaluar, etc.- apunta a un crecimiento personal que crea o refuerza la posibilidad de ser autónomos. El "no saber" implica dependencia respecto de quien sabe, de quien puede tomar decisiones, de quien puede decir qué hacer y cómo hacerlo. En este sentido, la demanda educativa es una demanda por superar vínculos de dependencia, base sobre la cual se sustentan las relaciones sociales de desigualdad, ya sea de dominación-solución, dirigente-dirigido, etc.

La demanda educativa entendida como un requerir el saber necesario para lograr autonomía en el pensar y actuar, no debe ser confundida con las relaciones de independencia, interdependencia y dependencia funcional respecto a una tarea de carácter colectivo. El saber implica una disposición interna de los sujetos que les permite tener conciencia sobre su acción y proyecciones, actuar por sí mismos en tareas concretas, utilizar instrumentos y emplear técnicas que les parezcan adecuadas, movilizar recursos para la prosecusión de un fin. La autonomía de pensamiento y de acción es condición necesaria para un actuar sentido como propio, para un compromiso de acción nacido de un acto voluntario y

consciente, para una participación libre y responsable. No implica un aislamiento en la acción ni que un colectivo no pueda distribuir responsabilidades y establecer jerarquías funcionales para implementar un proyecto; no implica desahuciar relaciones de interdependencia, condición necesaria para un actuar grupal; más bien acoge la participación individual en los proyectos colectivos, asumiéndola plenamente como un aporte al beneficio de todos y cada uno de sus miembros. En otras palabras, planteamos que el saber que conduce a la autonomía permite humanizar las relaciones sociales, es la base para la conformación de relaciones democráticas entre los miembros de una misma comunidad.

Cuando hablamos de la necesidad educativa como una demanda de aprendizaje, entendemos la necesidad de aprender a aprender. Entendemos, al mismo tiempo, que no todos los saberes son materia de transmisión-apropiación, sino también fruto de la conversión de las propias experiencias en situaciones de aprendizaje, donde no es indispensable la existencia de unos que enseñen y otros que aprendan, ya que allí se abre la posibilidad de que todos aprendan juntos e individualmente en la perspectiva de un proyecto colectivo. Tal situación se da en la búsqueda permanente de cambio, en el descubrimiento de nuevas formas de hacer, en la creación de nuevas relaciones sociales.

La demanda educativa, como demanda de aprendizaje supone una intencionalidad, una explicitación de los objetivos y de las situaciones de aprendizaje que se conformarán para alcanzarlos. En este sentido, la demanda educativa plantea la necesidad de una respuesta sistemática traducida en una planificación de actividades destinadas al logro de los aprendizajes deseados. En la medida que tal respuesta plantea objetivos, planificación de situaciones de aprendizaje y evaluación de las actividades realizadas, podemos hablar de ella como de una "respuesta educativa". Sostener la necesidad de un cierto grado de formalización no implica reducir lo educativo a la "educación formal". Tal formalización deriva de la presencia de una intencionalidad explícita que exige ciertos y determinados aprendizajes. Partimos de la base de que tanto la educación formal como la no-formal, la escolar y la extraescolar, la incidental y la no incidental, son actividades educativas propiamente tales en la medida que explicitan sus objetivos de aprendizaje y organizan los medios para alcanzarlos, y ello sin desconocer la posibilidad de que se produzcan aprendizajes sin que sean buscados explícitamente. Lo que sostenemos es que dichos aprendizajes no son fruto de situaciones educativas propiamente tales, lo que tampoco significa excluir del ámbito educativo las experiencias vividas sin intención educativa; ellas pueden pasar a ser situaciones de aprendizaje en la medida que se reflexione y se aprenda de ellas.

3.3 Un problema de la acción

Cuando se plantea una acción que debe ser definida y ejecutada en coherencia con un proyecto de desarrollo, la necesidad educativa se

CS24

precisa en el sentido de necesidad de un saber instrumental. Este debe contribuir a conformar las condiciones requeridas para que la acción logre sus objetivos. En otras palabras, la necesidad de un saber instrumental es aquella propia de sujetos concretos que deben realizar una acción concreta.

Sin perjuicio del postulado básico acerca de que los procesos de aprendizaje suponen un crecimiento integral de la persona, estamos postulando ahora que ellos constituyen requerimientos específicos para actuar. Desde esta perspectiva, la satisfacción de una necesidad educativa deberá ser evaluada también por las acciones que ha contribuido a generar.

La necesidad educativa, por tanto, no es una necesidad independiente de la acción ni de los sujetos que son sus actores. En ocasiones, podemos encontrar necesidades "sentidas" por los propios actores; otras veces ellas no son percibidas subjetivamente como tales, aunque su satisfacción es objetivamente requerida para la realización de una acción. Se entra aquí en un terreno delicado, abierto a caer en el "populismo" que presupone que el pueblo tiene siempre la razón, o en el "dirigismo" que le escamotea la posibilidad de saber lo que necesita.

Nos inclinamos por un concepto de necesidad educativa que incluya los componentes subjetivos y los objetivos, porque -si bien el proceso educativo opera en la subjetividad de las personas- sería equivocado entender que la necesidad educativa sólo queda de manifiesto subjetivamente. Ella puede surgir de un saber acumulado capaz de determinar el carácter y tipo de necesidad que debe ser satisfecha para la realización de una acción. O, en casos en que es percibida subjetivamente, puede suceder que el sujeto que debe enfrentar una nueva acción, no esté en condiciones por sí solo de determinar exactamente cuáles son las necesidades educativas cuya satisfacción es requerida por esa acción.

3.4 Una demanda con una pluralidad de respuestas posibles

La necesidad educativa, entendida como uno de los problemas que un sujeto enfrenta para actuar eficientemente y con coherencia respecto a un proyecto de desarrollo, se traduce en demandas de capacitación. Nada implica que estas demandas posean una sola respuesta educativa; si bien es necesario que ellas sean precisadas con todo rigor, la respuesta educativa puede asumir una multiplicidad de formas.

La búsqueda de respuestas educativas adecuadas a los objetivos perseguidos, constituye el terreno de la pedagogía. Esta deberá conformar las situaciones de aprendizaje en que los sujetos vivan el proceso de capacitación deseado.

3.5 Son demandas que evolucionan y se transforman

La necesidad educativa de ninguna manera es un factor estático, ni en relación a la capacitación inicial ni en su fuerza para potenciar a la misma acción, como fruto de la experiencia. En la práctica, a medida que

se desarrollan las acciones, las necesidades educativas van siendo satisfechas; y al evolucionar los requerimientos de la acción, se generan a su vez nuevas demandas educativas. Estas surgen en el proceso de evaluar a la misma acción según los logros obtenidos. Al mismo tiempo, la evaluación de las actividades educativas permite elaborar mejores y más eficientes respuestas educativas.

En términos generales, el concepto de necesidad educativa es un concepto operativo, que quiere ser útil para determinar objetivos educativos y elaborar respuestas a problemas que actores concretos se plantean con motivo de sus prácticas sociales.

4. NECESIDADES EDUCATIVAS SUSCEPTIBLES DE DISTINGUIRSE EN UN PROYECTO DE DESARROLLO INTEGRAL

Nuestro punto de partida es que el educador polivalente será una persona que, a diferencia del maestro de la escuela rural actual, tendrá la formación necesaria para concurrir a la satisfacción de necesidades educativas tradicionalmente no asumidas por el sistema escolar. En términos generales, podemos afirmar desde ya que el educador polivalente deberá procurar contribuir, en una mayor medida, a la satisfacción de las necesidades educativas derivadas de la implementación de proyectos de desarrollo en y por la comunidad rural. Al mismo tiempo, deberá estar en condiciones de trabajar no sólo con niños, sino también con jóvenes y adultos.

Para perfilar el trabajo del educador polivalente, podemos distinguir cuatro grandes tipos de necesidades educativas con las cuales su labor estará relacionada:

- Necesidades educativas "fundamentales".
- Necesidades educativas "productivas".
- Necesidades educativas "de servicio social".
- Necesidades educativas "de organización comunitaria".

4.1 Necesidades educativas "fundamentales"

Por necesidades educativas fundamentales entendemos, para estos efectos, las que se derivan de un objetivo esencial para todos los seres humanos, cual es que cada individuo esté en condiciones de realizarse como persona, en tanto parte de una comunidad en intercomunicación con su medio social. Entendemos que la obligatoriedad de la escuela primaria se justifica precisamente en función de la satisfacción de este tipo de necesidades, sobre la base de que los primeros pasos en este sentido han sido dados en el seno familiar.

En la perspectiva de crear condiciones para la formación de hábitos y disposiciones intelectuales que habiliten a los miembros de una comunidad a integrarse entre sí, tenemos que:

Frente a la necesidad de acceso a la comunicación escrita, la escuela está llamada a proporcionar la instrumentación en lecto-escritura.

Frente a la necesidad de disponer de una capacidad de raciocinio matemático, la escuela procura instrumentar en aritmética y cálculo.

Frente a la necesidad de que cada persona se identifique con su nación, la escuela está llamada a proporcionar nociones de la historia patria y de geografía.

Frente a la necesidad de que cada individuo esté en condiciones de ponerse en contacto consigo mismo y con los demás mediante otras expresiones que la lengua escrita, la escuela está llamada a proporcionar elementos ligados a las artes plásticas y las técnicas manuales.

Sin pretender ser exhaustivos en el rescate de la racionalidad de la escuela actual en relación a la satisfacción de las necesidades educativas que la originan, podemos admitir que esta misma racionalidad está sujeta a evolución, en la medida que se tiene una mayor claridad acerca de las necesidades educativas cuya satisfacción el individuo va requiriendo para crecer en concordancia con su medio social, e integrarse a él.

De hecho, los niveles superiores de educación, en ciertos sectores sociales, son entendidos como formando parte de la misma racionalidad, en la medida que la inserción social requiere de la satisfacción de necesidades educativas más complejas.

Estas necesidades educativas fundamentales han sido pensadas para niños. La realidad de las comunidades rurales nos muestra que ellas no han sido satisfechas en jóvenes y adultos que carecen o poseen escasa escolaridad. Este hecho tendrá que ser un factor muy importante de considerar para el diseño de formación de los educadores polivalentes, los que deberán estar en condiciones de trabajar con adultos no sólo en actividades de alfabetización, sino contribuyendo a la satisfacción de necesidades a un nivel equivalente al que se espera de la escuela, cualquiera sea el lugar en que ella se encuentre.

4.2 Necesidades educativas "productivas"

Estas necesidades educativas podrían ser denominadas "productivas" o "económicas", ya que se originan en las prácticas sociales directamente ligadas a la economía de la comunidad. Debemos entender el término "productiva" en sentido amplio, incluyendo en él las necesidades educativas derivadas tanto de las labores de producción, como de la elaboración, distribución y comercialización de los productos. En otras palabras, se trata de necesidades educativas que derivan de los procesos de trabajo productivo que tienen lugar en las comunidades rurales. Son necesidades educativas ligadas a la economía campesina, donde las labores relacionadas con la agricultura, la ganadería, la pesca, etc. adquieren especial preeminencia.

En este ámbito, la dimensión económica de un proyecto de desarrollo, sin duda planteará a las comunidades una multiplicidad de nuevas necesidades educativas. Por de pronto, la comprensión y recreación del proyecto de desarrollo económico por parte de toda la comunidad, la incorporación de nuevas técnicas o reformulación de las existentes, la asunción de nuevas formas de organización del trabajo, suponen una movilización educativa de la propia comunidad.

El carácter de estas necesidades variará por múltiples factores, según el proyecto de desarrollo adoptado. Así como por ejemplo, serán distintas las necesidades educativas si se incorpora tecnología ajena a la comunidad o si, por el contrario estas tecnologías procuran ser "apropiadas", rescatando las tradicionalmente empleadas por la propia comunidad. En algunos casos, deberá tener especial relevancia la capacitación para rescatar y potenciar la tecnología existente. En otros, la capacitación técnica puede llegar a limitarse a la introducción de nuevas maquinarias o a emplear nuevas formas de cultivo.

La gama de necesidades educativas dependerá de la diversidad de actividades económicas nuevas que la comunidad pretenda introducir en sus procesos de desarrollo. Por ejemplo, si la comunidad decide no limitarse a la producción, sino a ampliar sus labores a la elaboración, distribución y comercialización; si en materia de elaboración incorpora trabajo adicional, por ejemplo, en la preparación de alimentos, de abonos, de almacenaje; si en materia de distribución asume tareas de transporte, de embalajes; si en materia de comercialización desea acceder directamente al mercado sin utilizar intermediarios; si en materia de producción pretende innovar en materia de regadíos, de semillas, de tipos de cultivo, de tipos de alimentación de animales. En todos estos casos, las necesidades educativas tenderán a multiplicarse y a complejizarse, como fruto de la misma dinámica del desarrollo.

Pensando en la formación del educador polivalente, de esta larga enumeración, -por lo demás sólo ilustrativa de la complejidad que pueden adquirir las necesidades educativas, productivas- es posible deducir.

- que no se puede pretender que el educador polivalente sea un experto en producción, elaboración, distribución y comercialización, etc.;

- que tampoco se puede pretender que sea un promotor por sí mismo, de nuevas actividades productivas;

- que habrá que precisar con toda claridad el rol asignado al educador polivalente, para no caer en la ilusión de pensar que él pueda humanamente estar en condiciones de satisfacer por sí mismo todas las nuevas necesidades educativas que emergen de un proyecto de desarrollo. Y para tampoco caer en una posición que ignore su posible contribución a este tipo de necesidades educativas "productivas".

4.3 Necesidades educativas "de servicios social"

El mejoramiento de los niveles de vida, además de depender del crecimiento económico, está ligado a la calidad de los servicios sociales a que tenga acceso la población. Entre los servicios sociales o comunitarios incluimos aquéllos destinados a resolver los problemas de salud, de vivienda, de educación, de recreación, de comunicación o información interna y externa, etc.

En la medida que la comunidad vaya asumiendo los servicios sociales por sí mismo y vaya intentando resolver sus problemas de manera activa, irán emergiendo nuevas necesidades educativas. Por ejemplo, especial relevancia pueden adquirir las actividades destinadas a que la propia comunidad participativamente asegure atención primaria de salud para todos sus miembros. Una multiplicidad de necesidades educativas se pueden derivar de las acciones tendientes a un uso diferente del agua y a la aplicación de normas de sanidad, si se llevan a cabo campañas de prevención de enfermedades; si se intenta modificar los hábitos alimenticios y de nutrición de la población; si se intenta socializar una capacidad curativa, rescatando la medicina tradicional e incorporando medicina no tradicional, etc.

Nuevas necesidades educativas emergerán si se pretende innovar en materia de vivienda. Por ejemplo, al introducir una racionalización de "aldea campesina" en aquellas comunidades donde no existe; si se favorecen planes de construcción y auto construcción; si se pretende modificar el "habitat"; etc.

En las necesidades educativas ligadas a los servicios educacionales estamos precisamente concentrados. La realización de actividades educativas genera demandas por capacitación específica para organizar las situaciones de aprendizaje, sobre todo, si se trata de favorecer su asunción por la propia comunidad de manera autónoma y autogestionada.

Necesidades educativas específicas se derivan del intento de incentivar la comunicación interna de la comunidad y la conformación de un sistema de informaciones que vincule a la comunidad con el resto de la región y del país. El establecimiento de una red de comunicaciones y de información puede ser una opción muy importante en la conformación de algunas comunidades, para incentivar la participación de sus miembros en el proyecto de desarrollo.

Igualmente, en la medida en que una comunidad se plantea innovar sus formas de recreación y convivencia, emergen nuevas necesidades educativas. El fomento de la convivencia y de la expresividad exige de una capacitación específica que puede estar ausente en la propia comunidad.

4.4. Necesidades educativas "de organización comunitaria"

En un proyecto de desarrollo donde la dinámica fundamental sea asumida por la propia comunidad, emergen necesidades educativas que

se derivan de su proceso de organización interna. Un gobierno comunitario diferente al tradicional, la generación democrática de decisiones, la distribución de responsabilidades y su control colectivo, la resolución democrática de conflictos internos, etc., pueden ser nuevas prácticas sociales y, por tanto, generan nuevas necesidades educativas de carácter específico.

Es lógico pensar que un proyecto compartido por toda la comunidad requiere explicitar criterios y tomar decisiones colectivas sobre aspectos en los cuales la comunidad había estado anteriormente excluida. De esto mismo se desprende que la construcción de relaciones solidarias y operativas de participación democrática, exige instancias educativas. En este ámbito de cosas, especial importancia reviste la capacitación en formas de trabajo rural como manera de poder hacer efectivas la discusión y la adopción de formas colectivas de investigación y de trabajo.

Pudiera discutirse que no estamos frente a necesidades educativas específicas, en la medida que la necesidad de organización cruza todas las demás actividades de la comunidad. Sin perjuicio de que esto sea cierto, nos parece que un proyecto de desarrollo asumido por toda una comunidad genera en ella prácticas políticas internas que poseen un carácter específico y, por tanto, requieren de una capacitación de igual carácter. La satisfacción de estas necesidades adquiere especial importancia cuando la comunidad intenta romper con su desintegración, con formas muchas veces autoritarias de gobierno; si pretende romper su aislamiento y relacionarse soberanamente con otras comunidades y el resto del país. Creemos que el desarrollo integral de una comunidad implica, entre sus dimensiones, un desarrollo político propio de la comunidad.

5. LA ESCUELA EN LA SATISFACCION DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS. (1)

Sobre la base de la distinción de estos cuatro tipos de necesidades emergentes de un proyecto de desarrollo asumido por la propia comunidad, podemos preguntarnos sobre el papel que han tenido la escuela y los maestros en su satisfacción. Ello nos dará una pauta acerca del tipo de tradición que pretendemos romper con la formación de educadores polivalentes.

5.1. En relación a las necesidades educativas "fundamentales"

Podemos afirmar que la escuela rural está concebida para responder exclusivamente a las necesidades educativas que hemos denomi-

(1) Para profundizar los aspectos que a continuación se señalan, se puede ver: Carlos A. Borsotti, "Sociedad rural, educación y escuela en América Latina", Serie/Educación y Sociedad. Kapelusz, UNESCO-CEPAL-PNUD. Buenos Aires, 1984.

nado fundamentales de niños entre 6 y 14 años, y no para responder a otras necesidades o para beneficiar a otra población que no sea la infantil.

Si se examina con cierta objetividad el cumplimiento de la misión específica de la escuela rural, encontramos que ella presenta grandes dificultades aun para el cumplimiento de su papel. Existen justificaciones importantes para ello, como su precariedad de medios; la inadecuación de sus contenidos y métodos respecto a la cultura de las comunidades campesinas; los factores económicos, culturales y sociales que influyen negativamente en la asistencia y rendimiento escolar de los alumnos; la precariedad de las condiciones de trabajo y de empleo de sus docentes; la insuficiente preparación de sus maestros; etc. Además, en la actual escuela rural no se está haciendo efectiva la escolaridad mínima obligatoria, existiendo en los medios rurales altos índices de temprana deserción y bajos niveles de rendimiento académico.

También es necesario agregar que, a nuestro parecer, muchas veces la escuela está intentando responder a las necesidades fundamentales con criterios equivocados. No existe explicación para que las vivencias y la cultura de los alumnos no sean incorporadas a la vida escolar. No existe explicación para que se pretenda enseñar a los alumnos de estas comunidades con las mismas metodologías y contenidos que se enseña a los niños en las ciudades. Con esto solamente queremos señalar que un educador polivalente tendrá también que replantearse los criterios pedagógicos que la escuela está utilizando, con el fin de implementar nuevas formas de enseñanza aun en este nivel de objetivos.

Los adultos, a su vez, concurren escasamente a la escuela, estableciendo con ella sólo vinculaciones marginales y puntuales. Lo habitual es que asistan únicamente a reuniones de apoderados, en las cuales se limitan a recibir información. Tenemos la impresión de que, en general, no se intenta una vinculación más orgánica y permanente que pudiera beneficiar a los propios alumnos e incentivar la participación de los adultos en actividades educativas en su propio beneficio. Aún así, la escuela tiene una importante influencia sobre ellos, a través de la educación de los niños. Estos transmiten en su casa lo que aprenden, ayudando en esa forma a elevar la "escolaridad" de la familia, sobre todo en casos donde existe analfabetismo entre padres y madres de la comunidad.

5.2. En relación a las demás necesidades educativas

Como decíamos, la escuela está destinada a niños y a satisfacer en ellos las necesidades educativas fundamentales. Es necesario consignar, para examinar la relación de la escuela con otras necesidades educativas, el hecho de que la mayor parte de las comunidades rurales a que nos estamos refiriendo, no han tenido un proyecto de desarrollo como el que aquí se propone. Esto puede estar repercutiendo en el papel asignado a la escuela, que no incluye la formación de los niños para el enfrentamiento de problemas derivados del desarrollo de la comunidad. En la medida que existiera un plan de desarrollo comunitario o que hubiera

existido un proyecto de este tipo, habría sido posible imaginar una intervención de la escuela en la satisfacción de otras necesidades, por lo menos a nivel de los alumnos asistentes a ella. Es fácil pensar que, si existe un plan de salud en la comunidad, éste puede ser apoyado, desde la escuela, en las labores educativas dirigidas para su implementación en los niños.

Hacemos una distinción entre la escuela y el maestro con el propósito de resaltar que, si bien el papel asignado a la escuela es uno, otro puede ser el efectivamente asumido, ya sea por obra del maestro, de la propia comunidad o de ambos. De aquí que examinemos independientemente el rol asumido por el maestro en las comunidades rurales, que puede distanciarse del asignado a la escuela.

6. EL MAESTRO RURAL EN LA SATISFACCION DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS

El rol asignado al maestro es la concreción del papel asignado a la escuela. El rol asumido por el maestro frecuentemente va mucho más allá del que le ha sido asignado y por el cual recibe una remuneración.

Muchas veces, en las comunidades rurales, encontramos maestros que integran a padres y apoderados en las labores escolares, que organizan actividades educativas dirigidas especialmente a los adultos, que por propia iniciativa ofrecen cursos de alfabetización. Es decir, se convierten en verdaderos animadores comunitarios -pasando a ser autoridad en el lugar-, cumpliendo así funciones de "educador polivalente", sin estar preparados para ello ni tener conciencia de la especificidad educativa que pudiera tener su apoyo a la comunidad.

El rescate de estos casos es muy importante para la implementación de una estrategia de formación de educadores polivalentes, por cuanto estos maestros, además de aportar su experiencia, tienen ya avanzada parte de su formación.

El rol asumido por los maestros en las comunidades rurales evidentemente puede ser muy distinto de comunidad en comunidad. Múltiples factores influyen, ya sea una formación completa o incompleta; que el maestro pertenezca a la comunidad o provenga de la ciudad; que viva permanentemente en el lugar o viaje algunos o todos los días a hacer clases; que sea soltero o casado, etc. En algunos casos, encontraremos experiencias que pueden ser consideradas como antecedentes de un educador polivalente. En otros, quien sabe si la mayoría, el rol del maestro está muy alejado de ello. Sin embargo, lo que nos parece importante rescatar es el hecho de que, cualquiera sea la situación, el maestro de escuela rural conoce los problemas de la comunidad y probablemente está en buenas condiciones para determinar las necesidades educativas que puedan emerger de un proyecto de desarrollo. Ha estado por años en contacto con los problemas sociales de la comunidad, sin estar en condiciones de resolverlos ni contribuir efectivamente a crear conciencia sobre ellos.

f.32

7. OTROS AGENTES PRESENTES EN LAS COMUNIDADES RURALES Y LA SATISFACCION DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS

Aun cuando estemos pensando en comunidades rurales aisladas, no debemos desconocer que muchas de ellas han sido apoyadas por agencias de desarrollo y tienen contacto con el medio urbano de diversas formas. En el caso de agencias de apoyo al desarrollo económico, habitualmente su labor ha sido eminentemente técnica, sin preocupación por un desarrollo de la comunidad y mucho menos por satisfacer necesidades educativas derivadas de la aplicación de nuevas técnicas.

Cuando se ha tratado de agencias de apoyo a servicios sociales, por regla general encontramos experiencias puntuales insuficientes para que ellas sean efectivamente asumidas por la propia comunidad.

Se dan, también, campañas de alfabetización que, cumpliendo una importante labor, no han logrado resolver el problema en su totalidad. Parece importante tener presente estas experiencias que, si bien pueden haber sido parciales y puntuales, pueden haber significado una muy buena ocasión para que personas de distintas calificaciones se hayan formado para trabajar con comunidades rurales. En la perspectiva de la selección de futuros educadores polivalentes, es interesante considerar la experiencia de formación que este contingente haya acumulado.

Por último, es conveniente mencionar que las comunidades rurales se han visto expuestas a múltiples y diversos otros agentes de socialización. Por ejemplo, comerciantes establecidos en las comunidades y/o comerciantes ambulantes que venden y compran a las comunidades. Un agente que en ocasiones es importante, es el propio miembro de la comunidad que, después de un tiempo de vivir en un medio urbano, retorna ejerciendo una importante influencia. También son agentes de desarrollo los partidos políticos que, tanto con el afán de apoyar como de conseguir la adhesión de sus miembros a alguna candidatura, despliegan a veces actividades significativas para la organización y la conciencia de la propia comunidad.

Por regla general, estos agentes de desarrollo o de socialización no se vinculan con el maestro(a), ni con la escuela. Esta, por diversas razones, queda excluida de tales experiencias, lo que constituye un factor adicional en su no contribución a las dinámicas de desarrollo.

8. LA PROPIA COMUNIDAD Y LA SATISFACCION DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS

Independientemente de que la comunidad rural tenga un proyecto de desarrollo, de que la escuela y sus maestros estén o no contribuyendo a la satisfacción de las necesidades educativas, es importante no perder de vista que la comunidad tiene sus propias formas de satisfacer parte de sus necesidades educativas. El rescate de las modalidades tradicionales de formación de sus miembros en las labores de subsistencia y demás prácticas sociales, debe constituir un punto de partida necesario de la labor de un educador polivalente.

Por de pronto, tenemos como modalidad de formación la experiencia de trabajo conjunto de menores y mayores, donde el que sabe va indicando al que no sabe la forma de trabajar y de resolver los problemas que se le van presentando. El saber se transmite naturalmente de generación en generación, en la medida que se comparten las faenas agropecuarias, se enfrenta conjuntamente la adversidad de la naturaleza, se resuelven conjuntamente las necesidades de subsistencia.

III. UNA LINEA DE ACCION. EDUCADORES POLIVALENTES PARA EL DESARROLLO DE COMUNIDADES RURALES

Una vez abierta la discusión sobre las necesidades educativas de un proyecto de desarrollo, podemos pensar sobre los aspectos que definen una de las posibles líneas de acción para responder a dichas necesidades.

Al comenzar este trabajo, planteamos nuestra concepción de la formación de educadores polivalentes como una proposición para que, desde la escuela rural, se contribuya a satisfacer las necesidades educativas emergentes en comunidades que asumen por sí mismas proyectos integrales de desarrollo. Esta definición tiene particular importancia, en cuanto determina que las funciones del educador polivalente sean realizadas desde la institucionalidad de la escuela inserta en las comunidades rurales. Esto no quiere decir que las actividades del educador tengan que circunscribirse al lugar físico del establecimiento escolar o adquirir un grado de formalización semejante a las prácticas educativas de la escuela actual. En todo caso, nos parece que una clara definición de su ubicación institucional imprime un particular carácter a la labor del educador polivalente y permite que su formación sea pensada como una línea de acción permanente y a largo plazo.

En estos términos, la formación del educador polivalente constituye una estrategia para modificar el papel tradicionalmente ejercido por la escuela rural, de manera de potenciar su influencia educativa ampliando su radio de acción, según sean las prácticas sociales que la comunidad asuma para llevar adelante su proyecto integral de desarrollo. Sobre esta base, la definición del rol del educador polivalente tendrá que ser cualitativamente distinta a la del rol asignado al maestro en la actual escuela rural.

En los párrafos siguientes, procuramos abrir discusión sobre un conjuto de aspectos que nos permitan avanzar en la determinación del carácter de la línea de acción que denominamos "formación de educadores polivalentes para el desarrollo de comunidades rurales".

1. EL CONCEPTO DE EDUCADOR POLIVALENTE

En el uso corriente, el término "educador polivalente" es ambiguo; sólo indica que se trata de un educador que está en condiciones de desempeñar o que desempeña una pluralidad de funciones. Su sentido final dependerá de cómo definamos la función que atribuimos a una persona o conjunto de personas en el marco institucional de una escuela situada en comunidades rurales.

La pluralidad de funciones puede ser entendida de diversas maneras al interior de los sistemas escolares. Por ejemplo, se aplica a aquellos docentes que trabajan simultáneamente en distintos niveles del sistema, o enseñan diversas asignaturas, o ejercen diversos cargos. Es también usual para designar a docentes que trabajan en escuelas politécnicas, en la medida que integran la enseñanza general con la tecnología. Fuera del ámbito de la educación, se denomina "trabajador polivalente" a aquel que cumple más de una tarea en un mismo oficio. Por ejemplo, los antiguos operarios gráficos, que dominaban todo el proceso de producción, desde la linotipia a la encuadernación.

Por consiguiente, el término "educador polivalente" puede prestarse a confusiones, ya que ni la literatura pedagógica ni el uso corriente han llegado a una comprensión unívoca de él. Debemos, entonces, definirlo, explicitando la función que esperamos que se cumpla bajo tal denominación.

El concepto de educador polivalente hace referencia, en nuestro caso, a la conversión del rol de educador ejercido por el maestro en las escuelas rurales. En primer lugar, tal conversión implica la ampliación del espectro de necesidades educativas que tradicionalmente el maestro ha intentado satisfacer. El futuro educador polivalente no sólo deberá concurrir a la satisfacción de las necesidades que hemos denominado "fundamentales", sino también a la de aquellas que emergen de las prácticas sociales exigidas por un proyecto de desarrollo rural. Esto implica que el educador polivalente, además de estar preparado para trabajar con niños, deberá estarlo para el trabajo con jóvenes y adultos en la satisfacción de sus necesidades educativas específicas, y dar elementos pedagógicos a educadores no-profesionales cuyo campo de acción son las comunidades rurales.

En segundo lugar, el rol del educador polivalente debe ser cualitativamente distinto al tradicional asumido por el maestro -es para enfatizar esta idea que hablamos de "educador" y no de "maestro" polivalente-. En este sentido, el rol tradicional se diversifica según los sujetos de aprendizaje, las necesidades educativas que ellos presentan y la participación que les cabe en su satisfacción. No se trata simplemente de que el rol asignado al maestro se ejerza ahora con jóvenes y adultos, incluyendo en el curriculum escolar nuevas materias anteriormente no consideradas, sino de que se sustente en un replanteamiento de la relación entre educación y desarrollo a partir de nuevos conceptos, como el de nece-

sidad educativa.

En tercer lugar, el término educador polivalente se refiere a un conjunto de personas que, si bien se hallan insertas en la escuela, o en otras instituciones, están en condiciones de trabajar fuera de ellas en estrecho contacto con la comunidad, y que no sólo están en condiciones de realizar directamente actividades educativas, sino también de promover y cooperar con la comunidad para que las asuma por sí misma. Esto implica imaginar una capacidad adicional para socializar su saber pedagógico en la comunidad y rescatar el saber pedagógico existente en ella.

En otras palabras, aplicamos el término "educador polivalente" a un conjunto de profesionales en condiciones de adecuar su rol educativo a una pluralidad de situaciones donde la participación de los sujetos del aprendizaje pasa a jugar un papel fundamental. El educador polivalente deberá estar preparado para definir y asumir responsabilidades diversas, sin por esto perder la especificidad de sus aportes educativos. Sus responsabilidades, sin perjuicio de que puedan ser múltiples y diversas, deberán estar destinadas a reafirmar el carácter educativo de los aportes que les corresponde realizar.

Sobre esta base, comprendemos al educador polivalente como un agente promotor de desarrollo con una función específica, la cual podrá asumir múltiples formas según sean las necesidades educativas a las que se procura responder. Así entendida, la misión de un educador deberá ser fundamentalmente la de asegurar la movilización de la propia comunidad en la satisfacción de sus particulares necesidades educativas.

Podemos precisar, entonces, que entendemos al educador polivalente como un movilizador de la comunidad en torno a la organización de actividades educativas que pueden contribuir a que nuevas prácticas económicas, sociales y políticas sean consciente y eficientemente asumidas por la propia comunidad. En este marco, podemos añadir:

• que no se trata de la conversión del educador polivalente en, por ejemplo, un agente sanitario o promotor de salud. Tampoco se trata de que se convierta en un "educador sanitario" encargado de proporcionar la información para la conformación de una conciencia sanitaria en la población. Por el contrario, pensamos que -en relación a la salud- debe constituirse en un promotor de situaciones de aprendizaje, de manera que la propia comunidad pueda participar en su organización, ejecución, evaluación y beneficio. El carácter de este tipo de promotor puede ser entendido como el de un "auxiliar educativo", un "cooperador educacional" de la comunidad para hacer efectiva la satisfacción de las necesidades educativas provenientes de las prácticas sociales ligadas con la salud. Su aporte puede ser, por ejemplo, contribuir con la comunidad para que encare programas educativos ligados con la salud, ya sea recurriendo a otras personas u organismos especializados existentes dentro o fuera de la comunidad, ya sea procurando materiales de apoyo, etc.

3637

El planteamiento de que el educador polivalente sea un animador social en torno a actividades educativas, es coherente con la comprensión del concepto de necesidad educativa. Esta, como hemos dicho, está ligada al hacer, sin que por ello deba pensarse que se satisface en la pura acción o en la habilitación técnica. Hemos partido de la base de que la satisfacción de una necesidad educativa supone un aprendizaje integral de los sujetos, que compromete sus formas de pensar, sentir y actuar, de manera que la participación implique un crecimiento en conciencia, organización y habilidades técnicas del conjunto de la comunidad;

• que no se trata de la conversión del educador polivalente, por ejemplo, en un técnico agrícola, que deba estar en condiciones de resolver problemas ligados a la producción. Tampoco se trata de que se convierta en una autoridad respecto a la economía comunitaria. Por el contrario, debe ser un cooperador efectivo en la conformación de situaciones de aprendizaje que vayan permitiendo a la comunidad plantearse por sí misma los problemas ligados con la producción y resolverlos con una perspectiva global de desarrollo. Debe ser capaz de apoyar a la comunidad para que se movilice de manera efectiva con el fin de organizar actividades de formación destinadas, por ejemplo, a capacitar en la asunción de nuevas formas de trabajo productivo.

A manera de síntesis, el concepto de educador polivalente puede ser mirado desde distintos ángulos:

• como un conjunto de personas profesionalmente calificadas para realizar y cooperar en actividades educativas en una comunidad rural, y de esta manera hacer un aporte social, realizarse como personas y recibir por ello una remuneración adecuada a sus necesidades de subsistencia;

• como un rol que debe ser ejercido en situaciones de aprendizaje expresamente conformadas para que los sujetos participantes en ellas vivan procesos tendientes a satisfacer ciertas y determinadas necesidades educativas;

• como una función social destinada a cooperar con una comunidad para que satisfaga las necesidades emergentes de la asunción de un proyecto integral de desarrollo;

• por último, como una línea de acción tendiente a convertir la escuela en un centro educativo asumido comunitariamente para hacer efectiva una educación al servicio del desarrollo.

2. UN EDUCADOR AL SERVICIO DE UN PLAN EDUCATIVO LOCAL

Al educador polivalente, como hemos dicho, le atribuimos la misión de promover la organización de la comunidad en torno a la satisfacción de las necesidades educativas, teniendo como centro a la escuela. En la perspectiva de poder diseñar la labor del educador polivalente, nos parece que especial relevancia adquiere la conformación

de un plan educativo del conjunto de la comunidad, que abarque actividades diversas según sean las definiciones de necesidades educativas que la comunidad intente abordar.

Un plan educativo local, elaborado por la propia comunidad sobre la base de sus necesidades e intereses, permite que a niveles crecientes de participación la propia comunidad se vaya planteando globalmente el servicio de la educación en función a las dinámicas de su desarrollo global. Al mismo tiempo, este plan -en permanente evaluación y replanificación- permite coordinar actividades educativas diversas y favorece la participación de los miembros de la comunidad en su apoyo y beneficio.

Como todo plan, posibilitará la racionalización y coordinación de esfuerzos a corto, mediano y largo plazo de manera tal que miembros de la propia comunidad puedan ir adquiriendo una formación más o menos sistemática, que les permita cumplir funciones educativas dentro de la comunidad. El plan crea condiciones para que la cantidad de actividades educativas aumente y para que ellas estén pensadas en función de los requerimientos económicos, políticos, sociales y culturales de la propia comunidad. Igualmente, está destinado a favorecer una coordinación con otras posibilidades educativas que pueden contribuir a su materialización y expansión. Así, por ejemplo, en el caso de una modalidad para aprovechar programas de educación a distancia especialmente orientados al desarrollo educativo de las comunidades rurales.

Además, un plan educativo local puede ser concebido como una experiencia capaz de convertirse en una importante ocasión de aprendizaje de organización comunitaria, ayudando a que se compartan y asuman responsabilidades educativas que han estado, por regla general, monopolizadas por la institución escolar a través de la persona del maestro. (1)

De esto se desprende que la escuela tenderá a convertirse en un centro educativo comunitario, necesitando reunir condiciones materiales para que en ella la comunidad pueda llevar a cabo sus actividades. Ello puede implicar la existencia de talleres, biblioteca, material didáctico, salas para reuniones, etc.

No estamos necesariamente pensando que el centro educativo debiera reunir en él los servicios comunitarios, aunque sea posible imaginárselo en una estrecha vinculación con ellos. Sin perjuicio de esto, puede disponer, por ejemplo, de un consultorio de salud; o en él puede funcionar un organismo de asistencia técnica, si se procura implementar actividades ligadas a la satisfacción de necesidades educativas derivadas de la salud o de la producción.

Con especial énfasis señalamos la perspectiva eminentemente operativa de un plan educativo local. Un plan, a nuestro juicio, permite visualizar de manera concreta una estrategia de transformación del papel

---

(1) Ver: Rodrigo Vera Godoy; M. Teresa Marshall y Ramiro Droguett, "Participación de la población campesina en la planificación de la educación al nivel local". Experiencia en una localidad de Melipilla. Santiago de Chile. OREALC, 1980.

social de la escuela y las calificaciones que deberá tener el educador polivalente, fundamentalmente su capacidad para promover la elaboración de un plan comunitario de educación y colaborar con su implementación. El plan viene a precisar operativamente el ámbito global de trabajo del educador polivalente, en el cual su rol tendrá que ser flexible y diversificado, cualitativamente distinto al asignado al maestro de escuela rural.

Por la globalidad del planteamiento que nos encontramos haciendo, no corresponde detenernos ni en los contenidos, ni en las posibles formas de estructurar este plan. En todo caso, durante el período de formación del educador polivalente, se le debe capacitar para asumir la tarea que le corresponda respecto a su elaboración e implementación.

3. EL EDUCADOR POLIVALENTE Y LA SATISFACCION DE LAS NECESIDADES "FUNDAMENTALES"

En la perspectiva de seguir perfilando el rol del educador polivalente, antecedente fundamental para definir una estrategia de formación, examinaremos su vinculación con los procesos de satisfacción de los distintos tipos de necesidades educativas. En primer término, su rol respecto a las necesidades que hemos llamado "fundamentales", tanto en relación con la población infantil, como con jóvenes y adultos.

3.1. En relación a la población infantil

El educador polivalente deberá estar en condiciones de asumir las funciones asignadas al maestro rural en relación a niños entre 6 y 14 años, definidos como población de la educación primaria obligatoria. Sobre la base de que la calificación laboral del educador polivalente le permitirá no sólo cumplir un papel de "técnico" de la educación, sino que por el contrario, de "profesional" de la educación, podemos imaginar que estará en condiciones de introducir importantes modificaciones en las prácticas pedagógicas de la escuela actual. La diferenciación hecha entre la formación de un "técnico" y la de un "profesional" de la educación, será abordada en el capítulo siguiente. En todo caso, para la claridad del tema que estamos tratando, diremos que básicamente depende del grado de autonomía que atribuyamos al educador en el cumplimiento de su función específica. Según los resultados de nuestras investigaciones al respecto, el maestro rural y los docentes en general, han sido formados para ser técnicos funcionales a una concepción y administración burocrática de los sistemas escolares. Nos parece que la formación de un educador polivalente, por el contrario, exige reformular su ubicación en la escala de división de responsabilidades, de tal manera que pueda recrear el rol que se le asigna, y aplicar criterios de acción flexible y diversificados según las necesidades y circunstancias donde ejerce su trabajo. (1)

(1) Ver: Rodrigo Vera Godoy, Talleres de Educadores para la conversión del rol docente de técnico a profesional. Documento de Trabajo. PIIE. Santiago de Chile, 1985.

A partir de estas consideraciones, podemos pensar que el educador polivalente, para estar en condiciones de enfrentar la escolarización de los niños, necesitaría introducir a lo menos el siguiente tipo de modificaciones:

• una educación centrada en el alumno, que tome en consideración su cultura, sus intereses, su medio social, su modo de aprender, sus dificultades, sus apoyos y carencias educativas en el seno familiar, su temprana vinculación con el trabajo, las posibilidades de acceso a medios de comunicación social, etc. Es decir, a partir de una análisis de las causas de la deserción operantes en la comunidad, intentar respuestas educativas diversas.

En esta perspectiva, se intentaría que el educador polivalente pudiera superar "una concepción de educación como la que predomina en los sistemas educativos de la región, según la cual ella consiste en transmitir conocimientos, con una visión pedagógica en la que el contexto social es prescindible, una didáctica que parte de una interacción profesores-alumnos en que éstos aparecen como una audiencia cautiva y que define el rol docente de una manera totalmente distinta a la que se desprende de una didáctica basada en la interacción entre el alummo y su medio y de una pedagogía que pone el énfasis en el conocimiento del medio social". (1)

El abordar la educación primaria rural desde un enfoque diferente, permitiría al educador polivalente enfrentar las necesidades educativas fundamentales con una mayor flexibilidad y creatividad; por ejemplo, problemas tan complejos como el bilinguismo en comunidades donde la lengua materna no ha sido integrada en el ámbito escolar;

• una educación donde, al mismo tiempo que corresponda al alumno una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje, se dé una activa participación de la comunidad. En este marco, una incorporación sistemática de las familias a los procesos de escolarización de sus hijos, puede significar un paso hacia su propia integración en la satisfacción de sus necesidades. A este respecto, existen experiencias de comunidades que se movilizan en apoyo de un mejor rendimiento escolar de los niños, las que podríamos rescatar como referencia para ilustrar esta línea de trabajo. (2)

• una educación que combine actividades educativas dirigidas por el profesor con otras que los propios alumnos vayan asumiendo, a medida que estén en condiciones de hacerlo. En este sentido, metodologías de aprendizaje centradas en procesos de indagación asumidos grupalmente por los alumnos, pueden ser especialmente pertinentes.

(1) Carlos A. Borsotti, op.cit.; pág. 126

(2) -P.P.H., Experiencia "Programa Padres e Hijos", que será presentado en este Seminario.
-Talleres de Aprendizaje, Experiencia realizada en Chile por el PIIE, tendiente a movilizar a la comunidad urbano-marginal en apoyo al rendimiento escolar de los niños con dificultades de aprendizaje.

En síntesis, el educador polivalente debiera ser una persona capacitada para asumir responsabilidades en lo concerniente a las necesidades educativas fundamentales de la población infantil, y para reformular cualitativamente la didáctica utilizada y el rol que el maestro ha cumplido hasta el momento. La labor de adecuación de la escuela en esta perspectiva, supondrá en el educador -como es evidente- capacidad de investigación y de invención metodológica, con el objeto de sustentar la definición de un nuevo rol y llevarlo a la práctica. La capacidad de apoyar la construcción de material educativo se presenta como particularmente importante, tanto para el trabajo con niños como con jóvenes y adultos.

3.2. En relación a jóvenes y adultos

El contribuir a la satisfacción de las necesidades fundamentales de jóvenes y adultos, puede constituir un importante ámbito de trabajo en algunas comunidades. Entre los problemas que deberán ser enfrentados el más agudo y urgente es el analfabetismo, en ocasiones acompañado por el aprendizaje de una segunda lengua. La necesidad educativa fundamental en el caso de jóvenes y adultos, requiere ser definida teniendo como referencia la escolaridad prevista para niños, pero reformulada según las características de cada población. En términos generales, el educador polivalente necesitará estar en condiciones de proponer nuevos contenidos y métodos, a fin de estructurar un nuevo curriculum participativo con el concurso y responsabilidad de la propia comunidad. Nos parece que sería equivocado, aún en el caso de que el curriculum de la escuela primaria hubiera sido adaptado a las necesidades y características de la población infantil rural, simplemente aplicarlo a la población adulta.

La elaboración de un programa adecuado a jóvenes y adultos es una tarea que puede ser resuelta de diversas maneras, y que sobre todo requiere de gran flexibilidad. Su objetivo es responder a los intereses y necesidades de la comunidad de tal manera que se motive su participación en la organización y desarrollo de las actividades educativas planteadas por esas mismas necesidades. Para ello se deberá favorecer un verdadero proceso de experimentación metodológica, donde se promuevan y apoyen opciones didácticas que combinen diversas formas de trabajo, como por ejemplo:

- usar materiales didácticos susceptibles de ser trabajados por toda la familia o por alguno de sus miembros individualmente;

- conformar grupos de aprendizaje de diversos tipos y horarios. Por ejemplo, grupos de mujeres, grupos de jóvenes, grupos de varones, etc.

- combinar formas grupales de aprendizaje con formas individuales;

• invitar a miembros de la propia comunidad a actuar como monitores o maestros en relación a otros miembros de la misma comunidad. Por ejemplo, favorecer un proceso de aprendizaje, enseñando a otros que han tenido menores oportunidades educativas;

• coordinarse con programas de educación a distancia que pueden estar persiguiendo los mismos propósitos; etc.

Es importante señalar cuán difícil es pensar que el educador polivalente pueda él mismo hacerse cargo de todas las actividades educativas destinadas a satisfacer este tipo de necesidades, ya sea como maestro directo o como monitor de ellas. Más bien nos parece que el educador polivalente debiera estar en condiciones de apoyar el desarrollo de estas actividades y sólo eventualmente actuar como maestro de las mismas. El apoyo puede ser diversificado; por ejemplo, según sea la programación que se acuerde con el conjunto de la comunidad, podría organizarse un trabajo con monitores para apoyarlos indirectamente en un trabajo más amplio con el resto de la población.

El trabajo del educador polivalente en la perspectiva de satisfacer las necesidades fundamentales de jóvenes y adultos tendrá que ser especialmente flexible, debiendo tomar en cuenta que los adultos se encuentran vinculados al trabajo y que sus horarios y disposición de estudio pueden no ser fáciles de compatibilizar. Los plazos, los períodos de estudio, los ritmos, etc., tendrán que ser adaptados a las características de los sujetos participantes y a las circunstancias concretas en que estas actividades tienen lugar.

Como criterio general, el educador polivalente deberá tener presente que la educación de adultos posee características específicas que no la hacen homologable a la educación de niños. Junto a ello, también sería importante que se procurara rescatar los tradicionales e informales modos de aprendizaje empleados por la propia comunidad, para así promover situaciones educativas lo más semejantes posible a la cotidianeidad de las personas.

Por último, la búsqueda de formas de relacionar la educación de niños con la de adultos, constituirá una materia que habrá que determinar en cada caso. Esta vinculación puede ser realmente útil para ambos tipos de población, como también puede presentar inconvenientes. Será muy importante para el educador polivalente hacerse una clara idea de la percepción que tiene el adulto de sus posibilidades de aprendizaje, como asímismo de sus necesidades educativas. Esta percepción le permitirá disponer de criterios para determinar los grados de formalización que podrá adquirir el aprendizaje y las estrategias para abordar los aspectos que de él encuentran resistencia en la comunidad.

4. EL EDUCADOR POLIVALENTE Y LA SATISFACCION DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS "PRODUCTIVAS"

Una segunda dimensión de la labor del educador polivalente, dice relación con las necesidades educativas que emergen de los procesos de modificación de las prácticas productivas. El educador deberá estar capacitado, no sólo para apoyar la organización de actividades educativas que satisfagan esas necesidades, sino también para ayudar a detectarlas y tomar conciencia de ellas. Además, como hemos dicho, la satisfacción de necesidades educativas productivas no sólo significa modificar una práctica productiva por otra, sino también que dicha modificación sea fruto de una nueva conciencia de desarrollo integral y de la adquisición de nuevas habilidades técnicas, de manera que dichas prácticas estén en condiciones de ser recreadas constantemente por los propios actores.

En este aspecto, la labor del educador polivalente implica integrar la dinámica económica con la dinámica del conjunto de la comunidad, lo que requiere de la conjugación de una multiplicidad de factores. Esto es, deberán ser compatibilizados los objetivos económicos con los políticos, sociales y culturales; por ejemplo, la eficiencia de las prácticas productivas con una distribución de las responsabilidades y de los beneficios obtenidos de dichas prácticas. En estos términos, la conformación de currículum de carácter participativo obliga a repensar no sólo los contenidos, sino al mismo tiempo la participación de la propia comunidad en la definición de las formas y contenidos de él, y en la determinación de las maneras en que será efectivamente asumido por la propia comunidad. Esto, por de pronto, supone que el rol del educador polivalente no sólo será colaborar directamente con el desarrollo de las actividades educativas, sino que también abarcará tareas de promoción de la organización de la propia comunidad, para que ella acuda por sí misma a la satisfacción de sus necesidades educativas. Con tal objetivo, deberá procurar que tanto miembros de la misma comunidad como externos a ella, asuman el rol de educadores; además, necesitará conformar los materiales y medios adecuados para que ello pueda tener lugar.

4.1. En relación a jóvenes y adultos

Evidentemente los actores principales de las prácticas productivas provienen de la población adulta, sin perjuicio de que sea habitual la incorporación de los niños a tales tareas desde temprana edad. Considerando este hecho, las actividades educativas tendrán que asumir formas originales y flexibles, de manera que efectivamente la educación pueda acompañar a los actores en los mismos procesos de trabajo en que se encuentran comprometidos. La integración de educación y trabajo constituye de por sí un enorme desafío, que el educador polivalente no podrá pretender resolver por sí mismo ni en forma anticipada. Ne-

cesariamente el educador deberá tender a integrarse a las labores productivas para desde ahí promover actividades educativas asumidas por la propia comunidad o por agentes externos a ella. Esto significa que las actividades educativas deberán compatibilizarse con las tareas productivas de manera que no constituyan actividades paralelas e independientes. De esto se desprende que la organización de las actividades educativas podrá ser múltiple y diversa, según la manera en que grupos o sectores de la población se conformen para asumir las labores productivas.

La estrecha vinculación entre proceso de producción y proceso educativo implica que el educador polivalente deberá contar con una unidad de apoyo dispuesta a colaborar con su labor en materias específicas, ya sea en forma directa o a través de los materiales informativos y didácticos requeridos por su función. De ello se deduce que una de las dimensiones del rol de educador deberá ser la determinación del tipo de apoyo externo que requiere la comunidad para satisfacer las necesidades educativas productivas.

El educador polivalente, además de apoyar directamente las acciones educativas relacionadas con las necesidades productivas, y de motivar el apoyo de la comunidad, deberá estar en condiciones de promover una coordinación con otras agencias de apoyo al desarrollo, de manera tal que ellas no sólo cumplan una labor de asistencia técnica puntual, sino se vinculen con las estrategias educativas de la propia comunidad. Esto implica una búsqueda de conversión de las actividades de apoyo específico en actividades de aprendizaje integral, orientadas al crecimiento de los individuos y de la comunidad en conciencia y organización.

En este terreno, las necesidades educativas de carácter productivo implican para el educador una definición social de su rol, donde las labores de coordinación de actividades educativas tendrá que ser fundamental. Por una parte, deberá abordar la satisfacción de necesidades productivas conjuntamente con la de necesidades sociales y políticas. Por otra, deberá procurar que, aunque se trate de actividades realizadas por grupos ligados entre sí por prácticas productivas particulares, la especificidad de la labor educativa sea comprendida y asumida como tal en tiempos igualmente específicos.

La necesidad de conformar currículos flexibles de carácter participativo, obliga a que el educador polivalente esté en condiciones de proponer soluciones pedagógicas en múltiples circunstancias particulares y frente a diversos grupos, en lo posible naturales, ligados al proceso productivo. El aporte pedagógico caracteriza así el rol del educador polivalente, junto con definirlo como una persona que deberá estar capacitado para integrarse o vincularse estrechamente con dichos procesos. La promoción de la responsabilidad de la propia comunidad en la tarea de carácter productivo, no puede implicar una desvinculación o una exclusión de ellas. Al mismo tiempo, la proposición de opciones pedagógicas deberá considerar el rescate de la pedagogía empleada por la pro-

pia comunidad para socializar los saberes ligados a la producción, asegurando así la continuidad de las prácticas tradicionales.

Especial importancia deberá tener, sin lugar a dudas, el apoyo del educador en la planificación, desarrollo y evaluación de estas actividades educativas, para que ellas se vayan potenciando en la medida que sea la propia comunidad la que asume la responsabilidad de llevarlas a cabo. Una forma de apoyar puede ser la sistematización de los aprendizajes de la comunidad, de manera que las futuras generaciones cuenten con adultos en condiciones de compartir el saber pedagógico acumulado.

Sin perjuicio del anterior planteamiento general acerca del rol del educador en relación a las necesidades educativas ligadas a las prácticas sociales de producción, donde se intenta coordinar directamente proceso de producción y proceso educativo, es posible imaginar que habrá aprendizajes específicos que pueden requerir una mayor sistematicidad en su respuesta. En esta perspectiva puede aparecer como conveniente la organización de talleres de formación técnica o el aprovechamiento de los existentes en momentos determinados. Nos estamos refiriendo concretamente a la conformación de lugares especialmente acondicionados para apoyar procesos de aprendizaje y no directamente ligados a la producción. En estos lugares puede ser conveniente disponer de instrumentos, herramientas, maquinarias, etc., con los que se practique sin tener la urgencia de la producción. También es posible pensar, por ejemplo, el establecimiento de zonas de experimentación agrícola, con el propósito de ensayar y aprender nuevos cultivos y formas de trabajo. Es decir, establecimientos de huertos de carácter experimental donde los miembros de la comunidad tengan la ocasión de ensayar nuevos cultivos junto con nuevas prácticas de producción. Igual cosa puede hacerse con criaderos experimentales, donde se pueden probar nuevas especies y formas de tratamiento. En esta perspectiva, se puede intentar la experimentación en tareas agropecuarias a la vez que se conforman situaciones de aprendizaje ligadas a esa experimentación.

4.2 En relación a la población infantil

Si bien las necesidades educativas productivas se encuentran fundamentalmente ligadas a la población adulta, es posible pensar que el educador polivalente también pueda realizar labores de este mismo tipo con los niños que concurren a la escuela o que se interesan específicamente por actividades ligadas a la producción. Ya hemos dicho que la incorporación de niños al trabajo en las comunidades rurales constituye un hecho habitual, que es necesario considerar. En esta perspectiva, el educador polivalente tendrá que estar en condiciones de enriquecer el currículum de la escuela con contenidos y prácticas ligados a la producción, de manera que se vinculen las necesidades educativas que denominamos fundamentales y las necesidades educativas fundamentales debieran tener un componente productivo, dado el carácter de la insercion social que tienen los niños en la comunidad.

El trabajo con niños en la satisfacción de necesidades educativas puede ser considerado al mismo tiempo un aporte a la población adulta a través de los niños, tanto en la modificación de las prácticas productivas como en las nuevas formas de organización de la comunidad para asumir en forma colectiva el manejo eventual de la unidad económica.

La incorporación del trabajo productivo en la escuela representa un nuevo desafío para el educador polivalente, pudiendo constituirse en una vía de vinculación del educador con el trabajo, y una manera de promover formas educativas donde se encuentren niños y adultos. En otras palabras, esta integración de trabajo y estudio puede ser una ocasión más de relacionar en forma permanente a la comunidad con las actividades de la escuela referentes a los niños. En este terreno, la enseñanza de los adultos a los niños puede ser un poco más sistemática e integral que la dada espontáneamente en el seno de la familia.

5. EL EDUCADOR POLIVALENTE Y LA SATISFACCION DE LAS NECESIDADES DE SERVICIO SOCIAL

Este tipo de necesidades, al igual que las productivas, requieren ser detectadas a medida que emergen de las propias actividades y definiciones que está adoptando la comunidad. Partimos de la base de que son las necesidades de acción las que constituyen los hilos conductores de un desglose de las necesidades educativas que deberán ser encaradas con alguna sistematicidad. En ella, la labor del educador polivalente deberá ser similar que en las necesidades anteriores. En todo caso, deberá tomar en cuenta la particularidad de cada una de las necesidades y procurar formas de satisfacción diversificadas, sin amarrarse a fórmulas o modelos de acción predeterminados. La formación del educador, en este sentido, debe tender a potenciar su creatividad y flexibilidad, de manera que a su vez pueda rescatar y promover la creatividad de la propia comunidad en su búsqueda de soluciones. No debemos perder de vista que el educador polivalente tendrá que enfrentarse con una pluralidad de situaciones diversas, de comunidades distintas, con una complejidad de posibilidades y dificultades que deberá considerar para impulsar el que la comunidad asuma la promoción y desarrollo de las actividades educativas que le conciernen.

En términos generales, se deberá tender a que la experiencia de los sujetos se convierta en ocasión y punto de partida de los procesos de aprendizaje.

5.1 En relación a la población infantil

En diferentes situaciones el educador polivalente tendrá la ocasión de incorporar al currículum escolar la satisfacción de necesidades sociales y culturales. Por ejemplo, en relación con la salud del niño, puede enseñar a prevenirla, a incorporar normas de alimentación y de higiene, etc., constituyendo la escuela una muy buena ocasión para que esto sea

efectivamente logrado, sobre todo si estamos pensando una escuela donde puedan concurrir los padres y apoderados a apoyar los procesos de escolarización de sus hijos, y ellos mismos, a su vez, puedan participar en labores educativas propias.

Tampoco debemos olvidar que la educación de los hijos de hecho también se encuentra destinada a influir en la familia, en la medida que vaya siendo concebida para ello.

5.2 En relación a adultos y jóvenes

La satisfacción de las necesidades de servicio social se encuentra muy ligada a las organizaciones comunitarias conformadas para asumir servicios tales como salud, vivienda, etc. El educador deberá procurar que las actividades propiamente educativas se puedan desarrollar en estrecha concordancia con ellas. Puede darse el caso de que la movilización por la salud dé, en forma simultánea, origen a labores educativas, o que sean las labores educativas las que promuevan iniciativas en otros ámbitos de la vida social.

Estas actividades pueden ser encaradas de diversas maneras; por ejemplo, organizando una serie de charlas, un conjunto de grupos de reflexión, la lectura conjunta de materiales, la audición de programas radiales, etc. Los puntos de partida pueden ser múltiples y su progreso deberá variar según los intereses de la comunidad. Lo más importante que el educador debe procurar es no concentrar en sus manos la responsabilidad de la prosecución y organización de las futuras actividades.

Por tanto, la vinculación con las dinámicas de servicio social, debe dar pie para la organización de las actividades educativas; sería iluso pensar que éstas puedan sostenerse independientemente de tales dinámicas.

6. EL EDUCADOR POLIVALENTE Y LA SATISFACCION DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE ORGANIZACION COMUNITARIA

El aporte del educador a la generación de actividades educativas relacionadas con las dinámicas de organización de la propia comunidad, constituye por cierto un desafío específico, aunque no debe entenderse como una labor independiente de las demás actividades educativas.

Las dificultades de la comunidad para organizarse y llegar a compartir y recrear un proyecto común de desarrollo, constituyen la materia prima para la sistematización de necesidades educativas en este ámbito. Contenidos como democracia, proyecto de desarrollo, información sobre las labores del conjunto de la comunidad, valores de cooperación y solidaridad, etc., constituyen una ilustración sobre materias que probablemente vayan requiriendo un tratamiento sistemático.

En otro orden, el manejo de los conflictos de poder probablemente requiera la conformación de ámbitos grupales específicos pa-

ra su tratamiento, donde el educador contribuya a su objetivación, interpretación y resolución. Los conflictos personales e interpersonales son así susceptibles de ser comprendidos globalmente, y abordados con una mayor objetividad y desapasionamiento. Por otra parte, la administración de la comunidad requiere de nociones y manejo de técnicas de planificación, que pueden contribuir para que la organización funcione con eficiencia y claridad para todos sus participantes.

Un aspecto que posiblemente sea necesario tratar en este tipo de dinámica y para el cual habría que organizar actividades específicas, está constituido por las dificultades para intervenir en asambleas, encuentros o debates públicos y seguir el curso de la discusión. La conformación de grupos en esta perspectiva debe ser fomentada, aunque la presencia del educador puede ser intencionalmente menor que en la satisfacción de los otros tipos de necesidades. Especial importancia tiene que el educador esté convencido de que su utilidad para la comunidad será mayor si no asume posiciones de liderazgo; éstas conforman relaciones de dependencia que pueden realmente impedir el crecimiento y desarrollo de la organización de la comunidad.

En síntesis, la formación de educadores polivalentes dependerá fuertemente de la definición que hacemos de su labor como específicamente educativa, asumida en forma profesional y desplegada desde la escuela dentro de la comunidad. En esta proposición, el educador polivalente se sostiene como una alternativa al educador tradicional, en el sentido de que el objetivo final de su labor es fortalecer la propia organización de la comunidad, lo que podrá realizar si está en condiciones de actuar con gran autonomía y creatividad, teniendo muy en claro que no está llamado a ser un dirigente de dicha comunidad, sino a concurrir a que ella, a su vez, se haga autónoma.

IV. CRITERIOS PARA DEFINIR UNA ESTRATEGIA DE FORMACION DE EDUCADORES POLIVALENTES

Hasta el momento nos hemos abocado a plantear los elementos que permiten definir el rol que asignamos al educador polivalente. Y es a partir de tal definición que examinaremos ahora algunos de los aspectos ligados al diseño de una estrategia de formación orientada a preparar un personal capacitado para asumir con eficiencia y congruencia dicho rol.

Si el objetivo central al que estará orientado el educador polivalente es contribuir al desarrollo permanente de las comunidades rurales, es condición indispensable para lograrlo su estabilidad en la educación rural, superándose la actual situación de los maestros de tales zonas, generalmente en tránsito a otro tipo de escuelas, donde esperan encontrar mejores condiciones de empleo y trabajo.

A su vez, la complejidad y dinamismo propios de las tareas que deberá enfrentar el educador polivalente, al estar al servicio del desarrollo de una comunidad, hacen necesario que su formación sea un proceso continuo y permanente, para lo cual debe contar con un sistema de apoyo adecuado, que complemente los períodos formativos iniciales.

En este marco, examinaremos en primer lugar, las condiciones de empleo y trabajo necesarias para el desempeño del rol del educador polivalente y para su inserción en el tipo de proceso formativo que deberá proporcionársele. A continuación, plantearemos los criterios generales que deben guiar la estructuración de un programa concreto de formación. Finalmente, proporcionaremos elementos para definir el sistema de apoyo permanente indispensable a la gestión de estos educadores.

El diseño de una estrategia de formación de educadores polivalentes, entendida como una secuencia programada de situaciones de aprendizaje, constituye una materia que no abordaremos en el presente documento. Suponemos que un cuerpo de definiciones como el que hemos venido discutiendo, permitirá elaborar estrategias diversificadas de formación, adecuadas a la pluralidad de situaciones que se deberá enfrentar y de elementos que será necesario conjugar.

1. CONDICIONES DE EMPLEO Y DE TRABAJO DEL EDUCADOR POLIVALENTE

Entendemos por **condiciones de empleo** todos aquellos aspectos incluidos en el contrato de trabajo del educador. Fundamentalmente, la definición de sus derechos y obligaciones, el monto de su remuneración, las cláusulas de caducidad del contrato que determinan su estabilidad, la extensión del contrato y de sus formas de renovación, las posibilidades de ascenso, las condiciones para acogerse a jubilación, las normas previsionales, etc.

Por **condiciones de trabajo**, entendemos todos aquellos aspectos que dicen relación con los recursos materiales de que dispondrá el educador para el desempeño de su labor. Incluimos entre ellos el lugar físico, la infraestructura, los bienes muebles, los materiales didácticos, los recursos pedagógicos a los que tendrá acceso. En este sentido, el sistema de apoyo puede ser entendido como condición de trabajo, ya que él proporcionará tanto las oportunidades de perfeccionamiento, como los apoyos diversos a los cuales podrá recurrir. El sistema de comunicación del educador polivalente con los centros administrativos y de apoyo adquiere particular importancia, por el grado de aislamiento propio de su actividad.

Tratamos en este acápite la selección de los educadores polivalentes, por cuanto los criterios que en esta materia se apliquen influirán fuertemente tanto en la definición de las estrategias de formación, como en la permanencia que el educador tendrá en el lugar. En esta perspectiva, entendemos que el proceso de formación de un educador polivalente comienza desde el período de selección, en el cual tendrá la oportunidad de optar por el rol ofrecido de manera conciente y fundamentada

1.1 La selección de postulantes para la formación de educadores polivalentes

La convocatoria para la selección de postulantes a educadores polivalentes merece una especial consideración. Nos inclinamos por contemplar un proceso de concurso, donde el postulante se pueda interiorizar profundamente de la propuesta y pueda demostrar aptitudes para el ejercicio de la función.

En la perspectiva de que los postulantes o algunos de ellos pasen a formar parte de un programa de formación, esta etapa puede ser considerada como una fase introductoria. En ella deberá someterse a discusión la propuesta global, a fin de detectar en los postulantes su capacidad de crítica y de recreación de un planteamiento. En segundo lugar, el concurso deberá contemplar actividades de reflexión en torno a una información teórica, y de trabajo práctico en terreno, con el objetivo de apreciar en el postulante tanto su capacidad frente a la lectura, como sus condiciones para un trabajo creativo con la comunidad. Por último, el concurso o seminario de concurso deberá contemplar actividades de

investigación sobre la realidad rural, enfocadas a detectar necesidades educativas y sistematizar actividades para su satisfacción.

En otras palabras, el seminario de concurso tiene por objeto, por una parte, hacer conocer al postulante los lineamientos básicos de la función para la cual está convocado, el contenido de la propuesta de formación y de ejercicio profesional, y las condiciones de empleo y trabajo que deberá asumir; por otra parte, el objetivo del concurso es determinar las aptitudes del postulante para integrarse provechosamente tanto al proceso de formación como al ejercicio profesional. Tales precisiones son importantes porque contribuyen en parte a disminuir posibles deserciones originadas por el desfase entre las expectativas del futuro educador polivalente y la realidad que le corresponderá enfrentar. Además, permite a los equipos encargados de la formación de los educadores adecuar sus estrategias de formación a la realidad, nivel y características de los postulantes. Será también una ocasión para afinar la estrategia de formación, considerando tanto los aportes de los postulantes en esta etapa, como la nueva visión que el equipo de formadores pueda alcanzar acerca del proceso por el hecho de vivir esta experiencia.

La estrategia específica de formación que en definitiva se diseñe, estará condicionada por los diversos tipos de personas a quienes esté dirigida la convocatoria. Entre ellos, podemos considerar:

• *Educadores formados como maestros de escuelas*, con o sin experiencia previa de enseñanza en medio rural.

Es posible que encontremos una gran diversidad de postulantes en esta categoría, los que, sin embargo, tendrán en común el hecho de haber sido formados previamente de manera sistemática en algún instituto especializado

• *Maestros en ejercicio* en escuelas rurales, que *no cuentan con una formación sistemática* o sólo tienen una formación profesional incompleta.

Es habitual encontrar este tipo de personas en muchas zonas rurales, donde cumplen labores de maestros con cierta eficiencia, pero sin encontrarse calificados específicamente para el ejercicio de la función. La diversidad de situaciones que es posible encontrar en esta categoría es evidentemente muy amplia.

• Técnicos y profesionales diversos, con formación en disciplinas no educativas, que poseen experiencias de trabajo en medios rurales. En esta categoría podríamos encontrar a técnicos agrícolas, técnicos sanitarios, técnicos en vivienda, promotores sociales, etc.

• *Miembros de comunidades rurales con secundaria terminada.*

• *Egresados de educación media* que deseen iniciar una carrera de educador polivalente, sin pertencer a ninguna comunidad rural.

1.2. El contrato de trabajo ofrecido al educador polivalente

Otras definiciones que es preciso tener en cuenta en el diseño de una estrategia de formación realista, son aquellas relativas a las condiciones de empleo que tendrá el educador polivalente. El actual contrato de los maestros rurales ofrece, por regla general, muy pocas posibilidades para implementar una línea de acción como la que se ha venido esbozando.

Es necesario pensar en un sistema de remuneraciones adecuado y un contrato con un plazo mínimo de duración, que tanto el Estado como el postulante se comprometan a respetar. Sin una definición clara a este respecto, es difícil asegurar que los esfuerzos invertidos en formar educadores polivalentes, se lleguen efectivamente a magnimizar.

El contrato, extendido en forma previa al inicio de los procesos de formación, debería establecer aspectos como la definición de la función específica del educador, la estabilidad funcionaria, los derechos y obligaciones de ambas partes, los horarios de trabajo, las causales de caducidad, etc. Igualmente deberían estar precisados de antemano las condiciones de vivienda, la posibilidad de emplear a matrimonios, las labores que se consideren compatibles e incompatibles con la función del futuro educador polivalente, de manera que éste pueda asumir con una visión clara la responsabilidad de postular al proceso y al cargo.

Parece fundamental que tanto el Estado como el postulante adquieran compromisos en materia de perfeccionamiento permanente, definiéndose las oportunidades concretas que el primero ofrece, y la dedicación necesaria en el segundo. La formación permanente, dado el carácter y complejidad de la función del educador polivalente, aparece como más indispensable aún que para el resto de los educadores del sistema escolar.

Las posibilidades de ascenso, de elevación de sus remuneraciones o traslado a otros cargos una vez terminado el contrato, constituyen materias delicadas de definir. En todo caso, nos parece importante que el postulante pueda conocer las perspectivas de su carrera funcionaria en el cargo por el que está optando, considerando que múltiples factores contribuyen a que un educador de una comunidad rural aislada desee permanecer en ella sólo un número limitado de años.

En cierta medida, estamos planteando la necesidad de que el educador polivalente cuente con condiciones de empleo adecuadas al desempeño de su labor, tomando en consideración que requerirá una formación mayor que otros educadores, una mayor dedicación, y que las condiciones de vida en que se desempeñará serán por regla general muy precarias en relación al resto de los educadores. En este sentido, nos parece que es legítimo y necesario pensar en esfuerzos especiales por parte del Estado, que superen la norma general aplicada a los maestros rurales.

La consideración del contrato de trabajo en el diseño de una estrategia de formación, planteada desde la misma convocatoria a los futuros integrantes del programa, parece justificarse por varias razones:

• las condiciones de trabajo determinarán no sólo el interés inicial de los participantes, sino también -y fuertemente- su trabajo y dedicación. Estos fluctuarán según la labor sea asumida como una forma permanente de vida o como una función transitoria. Entre mejores sean las condiciones de vida y estabilidad funcionaria ofrecidas, mayores posibilidades existen de contar con personas dispuestas a integrarse a la comunidad y establecer relaciones de confianza e igualdad con los miembros de ella.

• las posibilidades de perfeccionamiento durante el ejercicio profesional adquieren especial importancia, por el aislamiento propio del educador rural. La posibilidad de estar en contacto con centros de apoyo a su labor; de revisar permanentemente su práctica; de asistir a encuentros, seminarios, cursos que le permitan vincularse a otras realidades; constituirá, sin lugar a dudas, no sólo un aliciente para incorporarse al programa, sino también para desempeñar en mejor forma su labor;

• no pensamos que las solas condiciones de empleo basten para atraer a personas capaces de asumir con dedicación la función de educador polivalente en comunidades rurales. Entendemos que se trata de un elemento importante, pero ello junto a la comprensión y sentido que el postulante de en definitiva a su labor. Se requiere entrega profesional y personal como fruto de un compromiso, sin que ello implique pensar en una "vocación apostólica" que deba suplir la deficiencia en las condiciones de empleo necesarias al desempeño del trabajo;

• por último, la discusión acerca de las condiciones de empleo que se ofrecerán al educador polivalente, debe servirnos para plantear el "status profesional" que le atribuimos, tanto dentro de la administración educacional, como en la comunidad de la cual pasará a formar parte. Nos parece que la determinación de estas condiciones puede ser útil para definir no sólo sus remuneraciones, sino también el tipo de funcionario que pensamos adecuado para proyectar la educación hacia el desarrollo rural, o aún más, para convertir o contribuir a convertir la escuela en un aporte efectivo a ese desarrollo. Creemos necesario transformar radicalmente nuestra visión de las actuales escuelas rurales y de las condiciones de empleo y status de sus maestros, para hacerlos funcionales a la labor que asignamos al educador polivalente.

Como podemos ver, existen diversas razones para considerar las condiciones de empleo del educador polivalente como un aspecto determinante en la definición de las estrategias de formación tanto en materia de contenidos y métodos como en los niveles de exigencia que ellas pueden implicar.

1.3 Las condiciones de trabajo del educador polivalente

Es muy probable que las condiciones de trabajo del educador polivalente sean muy diferentes entre una comunidad y otra; o que tengamos que partir de condiciones iniciales no óptimas para ir transformándolas con el apoyo de la comunidad, sin limitarnos a esperar los

C.E. 54

aportes que el Estado debería hacer; quizás debamos considerar como una de las labores del educador polivalente el procurar, de manera creativa y autosuficiente, mejores condiciones de trabajo. Estas -es necesario tenerlo presente- condicionarán en todo caso el ejercicio del rol del educador; por lo tanto, deben ser consideradas en el tipo de estrategias de formación que se adoptará.

En cuanto a las condiciones de trabajo, es necesario conocer lo existente y aquéllo con que se puede contar en el futuro respecto a materias como:

- infraestructura de la escuela, sus espacios, sus construcciones, su mobiliario, su ubicación dentro de la comunidad, etc.;

- los materiales didácticos disponibles; la existencia o no de bibliotecas, mapas, etc.;

- las posibilidades de comunicación y relación tanto con otras escuelas y educadores en la misma localidad, como con otros funcionarios o agentes de la misma zona;

- las características de la propia comunidad en cuanto a su organización, dispersión, formas de producción, niveles de escolaridad, aislamiento, infraestructura, extensión, dimensión de la población, acceso a medios de comunicación, etc.

Todos estos aspectos adquieren importancia al momento de proyectar un educador para quien la organización de sus condiciones de trabajo será una preocupación que requerirá especial atención. El educador polivalente debe estar en condiciones de definir qué condiciones de trabajo serán adecuadas para la concreción del plan educativo, en materias como la distribución de los espacios que es conveniente habilitar junto a la escuela y fuera de la misma; el lugar donde fijará su vivienda, si es el caso definir; el material didáctico que será conveniente procurar y, en gran parte, producir; los medios de producción de material educativo, como formas primarias de reproducción de láminas y documentos; la producción de material auditivo, como cassettes; lugares de recreación y esparcimiento que permitan reunir a la comunidad, etc.

En otras palabras, la formación del educador polivalente deberá tomar en cuenta las habilidades que éste necesitará desarrollar para adecuar las precarias condiciones de trabajo existentes a la consecución de los objetivos planteados por un proyecto educativo inserto en un proyecto global de desarrollo de la comunidad.

El número de educadores polivalentes por comunidades es igualmente relevante, por cuanto las condiciones de trabajo también variarán en relación a la presencia de uno o más de un educador de este tipo en la comunidad. Es importante, entonces, definir si la formación de educador polivalente se dará a todos los maestros de la actual escuela, o

existirá una convivencia entre maestros tradicionalmente formados y educadores formados como polivalentes.

No nos estamos inclinando por uno u otro criterio. Más bien nos parecen aspectos que deberán ser tomados en cuenta en el momento de estructurar una estrategia de formación, por cuanto estas definiciones u opciones influirán en el tipo de acción formativa que se despliegue.

2. CRITERIOS GENERALES PARA LA FORMACION DE EDUCADORES POLIVALENTES

En términos generales, hemos venido estableciendo como objetivo la formación de un educador polivalente fundamentalmente capaz de:

- actuar con autonomía y creatividad en la búsqueda de diversas soluciones pedagógicas adecuadas al carácter de las necesidades educativas que se procura satisfacer, y coherentes con los principios que orientan un proyecto de desarrollo integral de la comunidad rural;

- generar condiciones para que la propia comunidad asuma responsabilidades en la materialización de un plan educativo local, de manera de potenciar sus formas de organización y preservar su identidad cultural al servicio de un proyecto de desarrollo económico, político, social y cultural;

- conformar situaciones de aprendizaje diversas, tendientes a una formación democrática que supere el autoritarismo, el dogmatismo y el burocratismo que muchas veces caracteriza a la educación escolar;

- trabajar con niños y adultos en la satisfacción de sus necesidades educativas específicas;

- desarrollar su labor con recursos escasos en condiciones de permanente precariedad;

- integrarse a la comunidad estableciendo relaciones de solidaridad y cooperación, y no de desigualdad y dependencia;

- prolongar su formación como educador polivalente a partir de su propia experiencia, asegurando un constante mejoramiento de su labor;

- sistematizar su experiencia, con el objetivo de contribuir a la búsqueda de mejores y más efectivas formas de integrar educación y desarrollo rural;

- contribuir a la formación de futuros educadores polivalentes, perfeccionando así estrategias de formación y apoyo diversificado a los educadores en ejercicio.

CEPAL 56

En esta perspectiva, los criterios generales tienen por objetivo abrir discusión sobre aquellos que estimamos esenciales para el diseño de una estrategia de formación coherente con los múltiples aspectos que intevienen en su definición.

2.1 Coherencia entre el período de formación y el rol del educador polivalente

El período de formación es fundamentalmente una etapa de aprendizaje de un rol. Sobre esta base, parece adecuado procurar que, durante este período, el futuro educador polivalente tenga la posibilidad de vivir experiencias de aprendizaje en situaciones similares a aquellas donde le corresponderá actuar. Su participación en tales experiencias le proporcionará elementos para comprender qué condiciones deberían reunir las situaciones para potenciar y hacer efectivos otros procesos de aprendizaje.

Considerando este criterio, el período de formación debiera favorecer un aprendizaje centrado especialmente en una reflexión sistemática acerca de la experiencia de aprendizaje que el propio participante se encuentra viviendo. Un proceso de formación así concebido, le permitiría descubrir las dificultades y potencialidades de cada situación de aprendizaje, y plantearse las condiciones en las cuales esos procesos vividos son efectivamente transferibles a la labor que le corresponderá cumplir.

En estos términos, el proceso de formación debiera consistir en la participación del futuro educador en situaciones de aprendizaje secuenciales, las cuales le procurarían una pluralidad de vivencias de distinto carácter, que operarían como un referente de las diferentes posibilidades de enfrentar los requerimientos educativos.

Una objeción a este primer criterio puede ser que no considera la diferencia entre un proceso de aprendizaje vivido por un futuro educador y el vivido por un miembro de una comunidad campesina. Una segunda objeción podría referirse a la imposibilidad de imaginar necesidades educativas que involucren en forma similar al futuro educador y a un miembro de las comunidades donde actuará.

Estas objeciones nos permiten aclarar dos aspectos del criterio general propuesto. Un criterio no constituye una norma de acción, sino una guía para pensar nuestra acción. En este sentido, se intenta sugerir la conveniencia de conformar situaciones de aprendizaje que guarden la mayor coherencia posible con aquellas en que le corresponderá actuar al futuro educador, a fin de que la formación dada no se contradiga con la acción que intentamos preparar, y no esté desligada de la práctica educativa y de los problemas que el educador deberá enfrentar.

Por otra parte, pensamos que, sin lugar a dudas, los procesos de aprendizaje estarán fuertemente condicionados por las características de los participantes. Por tanto, la segunda es una objeción muy válida, pero relativizable en la medida que tomemos en cuenta los siguientes aspectos:

• los procesos de aprendizaje no son o no deben ser mecánicamente trasladables por el educador desde la situación en que tuvo ocasión de formarse a otra diferente en que se pretende reproducirlos. Por el contrario, las situaciones de aprendizaje son siempre específicas y particulares, y deben ser adecuadas a las necesidades educativas a las cuales responden y a las características de los propios participantes. Nos inclinamos más bien por el concepto de transferencia de aprendizaje, que rescata la capacidad de enfrentar situaciones nuevas y resolver los problemas que ellas representan. Entendemos que una situación de aprendizaje en períodos de formación debe favorecer especialmente la imaginación creadora y la inventiva, además de las destrezas que se puedan adquirir en ellas;

• en materia de problemas de aprendizaje, pensamos que algunos de ellos son comunes a todo ser humano. Esto no debe ser entendido como una tendencia a homologar las situaciones, pero sí a rescatar los elementos esenciales que pueden quedar de manifiesto en cualquiera de ellas. Por ejemplo, la resistencia a aprender, el enfrentamiento de las relaciones de dependencia, los modos de aprendizaje a los que se han adecuado los sujetos, los elementos culturales que operan como factores de dominación, etc. Detectarlos nos parece útil para la formación futura del educador polivalente.

En términos prácticos, el criterio se traduce en un llamado a que el equipo de educadores o de formadores de educadores, tienda a establecer con los postulantes una relación similar a la que se espera que éstos tengan con sus alumnos y demás miembros de la comunidad. Ello obliga a redefinir con todo rigor y coherencia el rol de formadores o coordinadores de procesos de formación, con plena conciencia de que esta definición y práctica tendrá importantes repercusiones en el trabajo del educador polivalente.

Para llevar a cabo lo anterior, sería importante estructurar, durante el período de formación, una comunidad donde se puedan definir los roles de participantes y de formadores-coordinadores en forma funcional al proyecto, que no implique jerarquías o dependencias contrarias al carácter democrático de las relaciones y del tipo de aprendizaje que se quiere implementar. Ello sería ocasión para que los participantes vivieran y reflexionaran acerca del trabajo solidario, cooperativo, integrándolo al proceso de formación. Y también para una reflexión sobre los elementos que operan sobre el tipo de trabajo que estamos postulando, ya sea como facilitadores o como obstáculos culturales.

En la situación delineada, formadores, coordinadores, y participantes asumen la formación como una tarea educativa a cargo de una comunidad que se corresponsabiliza de ella. Esto no implica un espontaneísmo o anarquismo pedagógico, como veremos al presentar otros criterios generales acerca de las estrategias de formación, por el contrario, lo que planteamos son procesos de aprendizaje que combinen el apoyo, la apropiación crítica de información, formas de trabajo propuestas algunas veces por el equipo de formadores y otras, por los miembros del programa de formación.

2.2 Una secuencia de situaciones de aprendizaje organizada en torno a la satisfacción de necesidades educativas surgidas en la práctica de un educador polivalente

Un programa de formacion de educadores polivalentes puede ser elaborado según los mismos criterios aplicados a la organización de situaciones de aprendizaje requeridas por las necesidades educativas de una comunidad enfrentada a un proyecto de desarrollo. La labor del educador polivalente estará determinada, como hemos dicho, por la selección de necesidades educativas de la comunidad que él contribuirá a satisfacer. Y es de las diversas formas en que esta contribución puede hacerse efectiva, que surgen las necesidades educativas del propio educador polivalente y a las cuales su formación deberá responder.

Por ejemplo, el educador polivalente deberá estar capacitado para concurrir a resolver las necesidades educativas que hemos denominado fundamentales, tanto de niños como de adultos, al mismo tiempo que aquellas derivadas de las prácticas económicas, sociales, y organizativas. Para contribuir efectivamente a satisfacer todos estos tipos de necesidades, deberá estar en condiciones, si no de enseñar en todos los casos, al menos de proponer, supervisar la conformación y desarrollo de situaciones de aprendizaje asumidas por miembros de la propia comunidad. De esto se desprende que la formación del educador polivalente puede consistir en un enfrentamiento de su propias necesidades educativas en relación a su futura labor, lo que puede ser hecho a partir de situaciones reales de educadores que se están enfrentando con dichos requerimientos, o desde situaciones figuradas donde el resto de los participantes del programa actúan como auxiliares de la figuración. Otra posibilidad es un trabajo experimental desarrollado en una comunidad a la cual los participantes y coordinadores del programa de formación puedan trasladarse para intentar brindar un apoyo.

Para ilustrar este criterio de acción, podemos imaginar como necesidad educativa de la práctica de un educador polivalente el enfrentamiento de un problema ligado a la salud: la comunidad, careciendo de agua y sanidad básica, no tiene conciencia de que el 80% de las enfermedades están relacionadas con esta carencia; la comunidad se encuentra dispersa, prácticamente sin organización de carácter comunitario, y los liderazgos existentes son adversos a abordar el problema. Nos planteamos aquí: ¿Cómo puede el educador proceder en este caso, sin disponer de los conocimientos sanitarios básicos y sin ser aún un miembro percibido como educador polivalente?

Pensamos que del enfrentamiento del problema real o simulado planteado por una situación como ésta, se pueden ir desprendiendo las necesidades educativas de la práctica del educador polivalente. Por ejemplo, si se plantea que, en primer lugar, debe estar en condiciones de probar que los actuales hábitos de sanidad y de uso del agua tienen una relación con las enfermedades, ¿cómo crear una situación para probarlo y

para que la comunidad adquiera dicha conciencia? Lo primero que se planteará como necesidad educativa es examinar el grado de conciencia que el propio educador posee frente al problema. En segundo lugar, ¿cómo adquirió conciencia de ese problema el propio educador, o cómo podría adquirirla de manera tal que su actuar fuera consecuente con dicha conciencia? De este primer ejercicio se desprenderá la conveniencia de buscar información, de buscar medios para probar, por ejemplo, que el agua puede estar contaminada, que ciertas enfermedades son producto de este hecho, etc.

A partir de una situación tan concreta como ésta, podemos programar una búsqueda de información en forma colectiva; hacer experiencias demostrativas; simular una propuesta de acción para trabajar con una comunidad en dicho problema, incluyendo una propuesta de organización de la propia comunidad.

Este criterio general estaría destinado a seleccionar una serie de situaciones-problemas a las que se intentaría dar una solución educativa, para lo cual él o el conjunto de futuros educadores programarían sus propios aprendizajes, orientados a una acción eficiente y coherente con los principios del proyecto de desarrollo que se intenta favorecer.

Con este criterio operativo, los educadores estarían viviendo una experiencia de aprendizaje similar a las situaciones que les corresponderá apoyar, al enfrentar problemas semejantes a los que pueden encontrar durante el cumplimiento de su labor.

2.3 Un programa de formación centrado en aprendizajes grupales

El trabajo del educador polivalente, como lo hemos venido diseñando a lo largo del documento, debiera consistir en la promoción de una organización comunitaria capaz de conducir por sí misma las dinámicas del proyecto de desarrollo. Esta perspectiva de trabajo implica la conformación de pequeños grupos en condiciones de asumir las diversas responsabilidades que la comunidad vaya determinando como necesarias para la concreción de su proyecto. La organización de la comunidad en pequeños grupos constituye una práctica social que implica, según la comunidad, adquirir o adoptar formas de convivencia social a las cuales no se encuentra habituada. La conformación y desarrollo de los pequeños grupos, por tanto, constituirá un terreno en el cual el educador polivalente puede contribuir significativamente, tanto para que las tareas educativas sean asumidas por la propia comunidad, como para fortalecer la organización comunitaria en su conjunto.

En esta perspectiva, el educador polivalente deberá disponer de una experiencia de trabajo y de aprendizaje en pequeños grupos, de manera de estar en condiciones de apoyar esta forma de organización. Además, debe estar instrumentado de un marco interpretativo de la dinámica de estos grupos, a fin de poder interpretar los obstáculos, resistencias y conflictos a que este tipo de convivencia social da lugar.

060

Nos parece que sería importante, en este terreno, que la formación del educador polivalente fuera realizada fundamentalmente en pequeños grupos de aprendizaje, de manera que pueda estar preparado para ser un coordinador de grupos y para formar coordinadores dentro de la misma comunidad. Durante el período de formación, además, se debieran experimentar las distintas alternativas existentes en materia de grupos, sin caer en una comprensión simplista de este tipo de trabajo, reducida a la aplicación de técnicas de trabajo y no a una concepción democrática del aprendizaje y de la convivencia.

La aplicación de este criterio -formación del educador como un coordinador de grupos donde se pueda vivir la democracia; donde se puedan experimentar relaciones de igualdad, solidaridad, cooperación dentro del mismo, sin establecimiento de vínculos de dependencia con la persona del coordinador; donde la coordinación vaya siendo asumida por el propio grupo- parece coherente con los principios de un modelo de desarrollo, al mismo tiempo que constituye una instrumentación del educador que lo capacita para cumplir su labor de cooperador en las responsabilidades educativas asumidas por la misma comunidad.

2.4 Manejo de marcos interpretativos específicos que permiten comprender las acciones particulares con sentido de globalidad

La tarea de integrar educación y desarrollo a que se verá abocado el educador polivalente, requiere del manejo de marcos teóricos que le permiten plantear e interpretar sus acciones educativas particulares en una perspectiva global de desarrollo. Ello implica, por una parte, el dominio de los conocimientos necesarios a la comprensión de las alternativas de desarrollo económico, político, social y cultural de las comunidades rurales; supone también la concepción del desarrollo como un proyecto global de la sociedad, en el cual tiene lugar el proyecto particular de desarrollo rural; obliga igualmente a disponer de visiones relativas a las disyuntivas que presenta la economía campesina, la organización de la comunidad, de los servicios sociales, de los procesos culturales.

Muchos de los conocimientos a que hemos apuntado pueden ir adquiriéndose como requisitos puntuales de la acción del educador. Sin embargo, nos parece necesario contemplar situaciones de aprendizaje donde el postulante pueda tener acceso a una información sistemática acerca de esos aspectos, y apropiarse críticamente de ella, ya que el manejo de una conceptualización básica y de formas de investigación de la realidad lo capacitarán para interpretar los procesos sociales en su globalidad, y para desarrollar criterios de acción coherentes con las opciones generales a las que está adscrito.

Otro aspecto importante que debe ser manejado sistemáticamente por el educador, se refiere a las grandes disyuntivas pedagógicas que enfrenta una acción educativa. A este respecto, es aconsejable que dis-

ponga de marcos teóricos sobre los procesos de aprendizaje, que sustenten sus acciones educativas particulares dentro de una concepción global de la educación. En ese sentido, el educador debe poseer información sobre la literatura pedagógica acumulada y sobre las experiencias a que diversas corrientes han dado lugar.

Un tercer aspecto teórico que aparece particularmente relevante, es la vinculación entre educación y sociedad y, en especial, entre educación y desarrollo. Es necesario que el educador conozca los planteamientos hechos a este respecto, como así mismo las alternativas que deberá resolver para generar acciones coherentes.

2.5 Un programa de formación centrado en el desarrollo de una actitud investigativa

El rol de un educador que pensamos capacitado para enfrentar situaciones diversas de manera flexible y creativa, implica una exigencia de formación específica: desarrollo de la capacidad de investigación. Ella permitirá al educador polivalente efectivizar su labor en múltiples aspectos, tales como:

- colaborar con la comunidad en la evaluación de sus proyectos de desarrollo, posibilitando que la propia comunidad llegue a estar en condiciones de realizar este tipo de labor en forma permanente;

- contribuir a la comunidad en la determinación de sus necesidades educativas, tomando en consideración los factores sociales, económicos y culturales que las originan y que condicionarán su satisfacción;

- someter su propia práctica pedagógica a procesos de investigación protagónica, es decir, procesos en los cuales el propio educador se encuentre directamente involucrado. La investigación protagónica permite al educador examinar constantemente su propia práctica, para ir transformándola y adecuándola a los requerimientos diversos que debe enfrentar.

El incorporar la capacidad de investigación en los procesos formativos del educador polivalente, contribuye a perfilar con mayor nitidez su rol. El desarrollo de tal capacidad tiene por objeto formar un profesional que no se limite a aplicar técnicas de enseñanza, sino que esté en condiciones de enfrentar los problemas de aprendizaje tomando en consideración las necesidades educativas específicas de los sujetos particulares, en contextos sociales-culturales determinados. Por una parte, se trata de un rol que requiere una actitud investigativa, es decir, una disposición de observación, análisis e interpretación que fundamenten opciones en materia de acciones pedagógicas. Por otra parte, una capacidad de generar procesos de conocimiento sistemático a partir de experiencias particu-

1362

lares, orientados a la reformulación y resignificación de las acciones en el contexto de un proyecto integral de desarrollo rural.

Un programa de formación que desarrolle la capacidad de investigación de sus participantes, y que adopte como criterio el aprender investigando, permite estructurar una estrategia basada en experiencias de investigación conformadas como situaciones de aprendizaje, que al mismo tiempo materialicen la formación de los postulantes como coordinadores de grupos de aprendizaje. Es decir, los participantes pueden adquirir una capacidad de investigación viviendo experiencias grupales de aprendizaje centradas en el desarrollo de investigaciones en torno a problemas concretos, sean éstos sociales o propiamente de carácter pedagógico.

El criterio de aprender investigando grupalmente permite a los participantes experimentar una situación que puede asemejarse a aquellas en que deberán desarrollar su labor. Los procesos de investigación grupal ofrecen además la oportunidad de vivir un tipo de aprendizaje coherente con una propuesta democrática de vinculación social y con la adquisición de nuevos modos de aprender sustentados en procesos de interacción social.

En el terreno de incorporar la investigación a los procesos de formación, pueden plantearse múltiples opciones y discrepancias, nacidas de las diferentes concepciones de investigación. Por el momento, dejamos abierta la propuesta de introducir la investigación en la formación y en la acción del educador polivalente, en la medida que la discusión nos permitirá un examen más detallado de la teoría y práctica de la investigación social por un actor como el educador polivalente.

2.6 Un manejo instrumental de técnicas de comunicación social y de fabricación de materiales didácticos

El trabajo del educador polivalente en la perspectiva de apoyar la satisfacción de las necesidades educativas surgidas en el proceso de desarrollo, implica un desafío de trabajo con toda la comunidad. Esto difícilmente puede pensarse en actividades exclusivamente directas, lo cual obliga a elaborar estrategias de comunicación que prolonguen la acción del educador y de la parte de la comunidad que se ha ido responsabilizando de las actividades educativas. El uso de micro medios, tales como prensa popular, cassettes, etc., constituyen un recurso especialmente apto para potenciar la labor educativa al interior de una comunidad. Muy ligada a esta labor está la fabricación de materiales didácticos diversos, aprovechando los recursos de que dispone la misma comunidad.

En esta perspectiva, el programa de formación de educadores polivalentes debiera incorporar, como una tarea práctica, la elaboración de medios de comunicación y de materiales educativos. Nos parece que esto puede hacerse en estrecha relación con las demás actividades de formación, de tal manera que estas experiencias puedan traducirse en materiales susceptibles de comunicar lo que durante el mismo período se ha vivido.

2.7 En relación a aspectos operativos del programa de formación

Los problemas operativos que se deberá enfrentar para materializar una estrategia de formación, sin lugar a dudas serán múltiples y diversos. Como manera de abrir discusión acerca de ellos, señalaremos algunos criterios que nos parece conveniente adoptar en función a los propósitos formativos que hemos venido examinando.

2.7.1. Conformación de un grupo estable de "formadores" o de coordinadores del programa de formación

Congruentemente con la recomendación de conformar una comunidad de educadores durante el período de formación, nos parece conveniente que el programa sea coordinado por un equipo estable que acompañe permanentemente el proceso de formación, y se plantee en una actitud de aprender, a su vez, de esta experiencia.

La existencia de un equipo de formación puede permitir la confluencia simultánea de diversos tipos de profesionales ligados a las tareas de desarrollo rural, que van viviendo la experiencia de una educación polivalente de manera integral. Esto permite que los problemas abordados sean vistos y resueltos desde distintos puntos de vista, y se complementen conocimientos y enfoques de manera similar a la que se deberá dar en la comunidad.

Igualmente, recomendamos que estos equipos, en lo posible, tengan la responsabilidad de seguir la experiencia de formación con los egresados una vez que éstos se encuentren trabajando. El apoyo, como luego veremos, nos parece fundamental, en la medida que el grado de aislamiento en el cual los educadores por regla general trabajarán, dificulta que continúen por sí mismos su perfeccionamiento.

2.7.2. Utilización de un sistema de "internado" en el campo

Aparece como recomendable, en función al tipo de capacitación perseguida, que un programa de formación de educadores polivalentes procure realizarse en zonas similares a aquellas donde les tocará actuar. Además, la concentración del grupo de participantes en un lugar, permite conformar una comunidad educativa como la que recomendábamos anteriormente.

La opción por una formación con régimen de internado en el medio rural, ofrece posibilidades de compatibilizar la teoría con la práctica; permite la realización de experiencias de producción y de servicios sociales con comunidades circundantes, en la que se enfrentarán problemas similares a los que el educador polivalente tendrá que solucionar; posibilita asumir, en fin, una forma de vida en precarias condiciones, similar a la que está optando el educador polivalente de comunidades rurales.

Por otra parte, los períodos de concentración, por su intensidad, permiten el desarrollo de programas de formación de menor duración que la necesaria en otras modalidades. La duración de estos programas evidentemente dependerá del tipo de postulantes y del sistema de apoyo permanente que se establezca para los educadores polivalentes, una vez egresados de sus primeras etapas de formación.

Los períodos de concentración o de internado pueden ser combinados con períodos de práctica supervisada, donde los participantes realicen experiencias susceptibles de ser evaluadas y analizadas colectivamente, con el propósito de aprender de ellas.

2.7.3. Un estrecho contacto con comunidades rurales que estén iniciando o desarrollando proyectos integrales de desarrollo

Parece altamente aconsejable que el programa de formación integre organizaciones comunitarias, de manera que ellas puedan participar del diseño de la estrategia de formación y contribuir a la capacitación de los educadores polivalentes. Además de la experiencia de aprendizaje que ello significa para las propias organizaciones, su aporte puede ser decisivo en la adecuación de las estrategias de formación. Uno de los problemas fundamentales que el educador polivalente deberá enfrentar y en el cual esta conjungación de organizaciones comunitarias puede significativamente apoyarlo, es el de la integración del educador polivalente a la comunidad rural, dado que, por regla general, es un agente externo a ella.

En otras palabras, se recomienda incluir organizaciones comunitarias en el programa de formación, con el objetivo de que éstas se conviertan en "educadores" de los futuros educadores y contribuyan a una formación que necesariamente deberá darse en estrecho contacto con la realidad donde a los educadores polivalentes les corresponderá actuar.

En síntesis, los criterios antes eeñalados no agotan la gama de definiciones sobre las cuales deberá estructurarse una estrategia de formación. Tampoco pretenden ser criterios rígidos o definitivos. Ellos simplemente intentan abrir una discusión sobre alternativas de acción que deben procurar ser coherentes con el rol asignado al educador polivalente en comunidades rurales como las que hemos definido con anterioridad.

3. UN SISTEMA DE APOYO A LA GESTION Y FORMACION PERMANENTE DE LOS EDUCADORES POLIVALENTES

La existencia o inexistencia de un sistema de apoyo a los educadores polivalentes una vez que han egresado de un período inicial, constituye un antecedente fundamental para diseñar una estrategia de formación. Será muy distinta la situación de quien carezca de un sistema de apoyo constante a su gestión y a la prolongación de su formación,

comparada con la del educador que cuente con él. En el primer caso, la estrategia de formación inicial deberá ser más extensa y profunda; en el segundo, será posible integrar el período inicial de formación con un proceso de perfeccionamiento permanente. En este aspecto, nos inclinamos decididamente por recomendar que se diseñen las estrategias de formación de manera diversificada, pensándose al mismo tiempo un sistema permanente de apoyo a los educadores polivalentes. La complejidad de su gestión y la magnitud de los desafíos que estos educadores asumen, a lo que se suman las condiciones de aislamiento y precariedad de sus lugares de trabajo, hacen aconsejable proyectar de inmediato el establecimiento de un sistema de apoyo capaz de acompañar su labor.

Si el sistema de apoyo a los educadores polivalentes forma parte de la estrategia de formación, es posible y recomendable que se estructure un organismo especializado en ambos aspectos, formación y apoyo. Una decisión de este tipo parece aconsejable por diversas razones de carácter operativo.

En primer lugar, tal organismo facilitaría la integración de las labores de formación inicial con las labores de formación permanente directamente ligadas con las exigencias de la gestión del educador polivalente.

En segundo lugar, un organismo especializado en la educación de comunidades rurales podría estar en mejores condiciones para promover una coordinación con otras agencias y reparticiones que se encuentren abocadas a la misma tarea. Ello permitiría efectivizar las actividades educativas ligadas a aquellas que no dependen enteramente de una administración educacional.

En tercer lugar, un organismo especializado estaría en mejores condiciones de sistematizar las diversas experiencias educativas y procurar que ellas se potencien mutuamente, de tal manera que las vividas por una comunidad puedan servir para enfrentar problemas similares en otras.

En cuarto lugar, una decisión de este tipo facilitaría la creación de sistemas de contacto entre los educadores, útiles tanto para el intercambio de experiencias como para crear conciencia acerca de su integración al esfuerzo común de apoyo educativo a comunidades rurales en situación de gran aislamiento y pobreza.

En quinto lugar, esta decisión permitiría crear condiciones para la conformación de equipos especializados en este tipo de acción, que combinaran las labores de formación, seguimiento, sistematización de experiencias, experimentación, investigación, etc. La magnitud del desafío, dada la situación de postergación en que se han encontrado las comunidades rurales, aconseja realizar esfuerzos especiales que requieren de cuerpos profesionales idóneos para llevarlos a cabo.

Además de aconsejar la estructuración de una unidad de formación, adminstración y apoyo que pudiera asumir no burocráticamente estas funciones, podemos ilustrar tal alternativa señalando elementos que pudieran formar parte de ella. Nos parece interesante sugerir algunas

ideas al respecto, por cuanto la existencia o ausencia de dicha unidad condiciona fuertemente una estrategia de formación. Con este objeto, nos limitaremos a indicar los títulos de las diversas iniciativas que pudieran conformar un sistema de apoyo a los educadores polivalentes.

A. Un sistema de comunicación expedito entre los educadores polivalentes y sus respectivas unidades de apoyo. La comunicación puede ser por escrito o, por ejemplo, por radio. Este último es un ágil medio de comunicación, a través del cual el educador puede mantener un permanente contacto, ya sea para hacer consultas o solicitar apoyos concretos a su gestión. Con un sistema de comunicación adecuado, la unidad de apoyo podría preparar materiales específicos a las necesidades concretas de cada educador.

B. Un sistema de visitas de apoyo a los educadores polivalentes en las respectivas comunidades donde se encuentren desempeñando su labor. Estas visitas pueden consistir en acompañamientos por un período prolongado de tiempo, durante los cuales los formadores tengan la oportunidad de convivir con los educadores polivalentes,, enfrentando la realidad en la cual se encuentran insertos. Esta manera de apoyo, además, constituiría una experiencia importante para los propios miembros de la unidad de apoyo, que facilitaría la adecuación de su labor a las necesidades reales

C. Un sistema de perfeccionamiento permanente que complemente la entrega de materiales de lectura y de experimentación con encuentros de educadores en Talleres de Perfeccionamiento. Sería muy conveniente que, por lo menos una vez al año, los educadores polivalentes pudieran reunirse para intercambiar experiencias, al mismo tiempo que abordaran las carencias de formación, detectadas durante el ejercicio de la gestión.

D. Un sistema de colaboración a la gestión de los educadores polivalentes en materias específicas requeridas por la respectiva comunidad. Estos colaboradores tendrían por misión apoyar en aspectos técnicos que ni el educador ni la comunidad están en condiciones de resolver.

E. Un sistema de formación de nuevos educadores polivalentes que durante determinados períodos trabajen juntos a los ya existentes. Además de significar una compañía y una colaboración a estos últimos, se abre la posibilidad de que la formación de los nuevos educadores se realice lo más estrechamente ligada a la práctica y realidad donde les corresponderá trabajar.

Con esto, sólo indicamos algunas ideas que podrían formar parte de un sistema de apoyo permanente. Nuestro propósito es ilustrar aspectos que pueden ayudar a definir las estrategias de formación, sobre la base de que ésta no se puede considerar fácilmente terminada, sino que debe prolongarse en el tiempo, ligada al desempeño de la función.

V. BIBLIOGRAFIA

ALBERTI, GIORGI; COTLER, JULIO (1977), "Aspectos sociales de la educación rural en el Perú". Instituto de Estudios Peruanos. Lima.

ACUÑA, LILA (1983), "Cultura Campesina en Comunidades del Valle de Putaendo". GIA. Santiago de Chile.

AHUMADA, JORGE (1968), "La planificación del desarrollo". ICIRA, Santiago de Chile.

BACAL, AZRIL (1982), "Desafíos en la capacitación de Educadores en el medio rural". OREALC. Santiago de Chile.

BANCO MUNDIAL (1972), "Programas y normas sobre diversos sectores". TECNOS, Madrid.

BAQUEDANO, MANUEL (1981), ¿Qué son las Tecnologías Apropiadas?". GIA, Santiago de Chile.

BARSKY, OSVALDO, et.al. (1982), "políticas agrarias, colonización y desarrollo rural en Ecuador". Ediciones Ceplaes. OEA, Ecuador.

BASTIAS, MANUEL (1983), "Socialización de Menores en una área rural de extrema pobreza". CIDE. Santiago de Chile.

BENGOA, JOSE (1982), "Trayectoria del Campesinado Chileno", GIA, Santiago de Chile.

---- (1983), "Informe acerca de la organización campesina en Chile". GIA, Santiago de Chile.

BORSOTTI, CARLOS A. (1984), "Sociedad rural, educación y escuela en América Latina". Kapelusz, Buenos Aires.

BRANDAO RODRIGUES, CARLOS (1981), (org), "Pesquisa Participante." Editora Brasilense. Sao-Paulo, Brasil.

---- (1984), (org), "Repensando a pesquisa participante". Editora Brasilense. Sao Paulo, Brasil.

BRASLAVSKY, CECILIA (1984), (org), "Mujer y Educación. Desigualdades Educativas en América Latina y El Caribe". OREALC. Santiago de Chile.

BRIONES, GUILLERMO (1985), "Evaluación de Programas Sociales. Teoría y Metodología de la Investigación Evaluativa". PIIE, Santiago de Chile.

---- (1985), "Las Desigualdades Educativas en áreas rurales de Chile". PIIE. Santiago de Chile.

---- (1985), "Educación y Tecnología No-formal en pequeños productores agrícolas." PIIE, Santiago de Chile (en vías de publicación).

CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIONES PARA EL DESARROLLO (CIID) (1984), "La experiencia rural", Búsqueda, Ottawa.

CONSEJO INTERNACIONAL DE EDUCACION DE ADULTOS (1985), "Organizándonos en torno a la salud". CIEA. Ontario-Canadá.

CUADERNOS DE CEPAL (1979), "Las transformaciones rurales en América Latina: ¿Desarrollo social o marginal?". CEPAL, ILPES. Santiago de Chile.

DE SHUTTER, ANTON, "Investigación participativa y Praxis Rural". Nuevos conceptos en Educación y Desarrollo comunal.

FRANCO DE MACHADO, CLARA (1982), "Aplicación de la tecnología apropiada a la problemática de Educadores de zonas marginales". OREALC. Santiago de Chile.

GAJARDO, MARCELA (ed.) (1984), "Teoría y Práctica de la Educación Popular", IDRC, Ottawa.

IICA Y SECRETARIA DE EDUCAÇAO DE PERNAMBUCO (1982), "Currículo Participativo-Zona rural". Governo de Estado de Pernambuco. Recife.

MUÑOZ MORA, MARTA; CHEW SANDOVAL, GERMAN (1974), "Situación del Personal de Educación en las zonas rurales". MED/OE. Doc 19. Costa Rica.

NASSIF, RICARDO (1979), "Fundamentos, modelos y estrategias para la ruralización del currículo". UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.

NERFIN, MARC, et al. (1978), "Hacia otro desarrollo: enfoques y estrategias". Siglo XXI Editores, México.

NUÑEZ, JOSE PEDRO (1978), "La escuela en áreas rurales modernas". UNESCO-CEPAL-PNUD DEALC. Buenos Aires.

PARRA, RODRIGO; RAMA W. GERMAN; RIVERO H. JOSE; TEDESCO, JUAN CARLOS (1984), "La educación popular en América Latina". Kapelusz. Buenos Aires.

PETTY, MIGUEL; RODRIGO VERA; ANA TOBIN (1982), "Hacia una alternativa de Educación rural", Oficina de Educación Iberoamericana. Madrid.

PLAZA, ORLANDO; FRANCKE, MARFIL (1981), "Formas de dominio, economía y comunidades campesinas". DESCO. Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo. Lima.

PRADA, ABNER (1978), "Educación para el desarrollo rural en América Latina". UNESCO-CEPAL-PNUD. DEALC. Buenos Aires.

RAMA, GERMAN (1984), "Educación y democracia". UNESCO-CEPAL-PNUD. Kapelusz. Buenos Aires.

RAMA, GERMAN (1977), "Educación, imágenes y estilos de desarrollo". UNESCO-CEPAL-PNUD. DEALC. Buenos Aires

RIVERO HERRERA, JOSE (1979), "La educación no-formal en la reforma peruana". UNESCO-CEPAL-PNUD. DEALC. Buenos Aires.

---- (1984), "Relectura del Desarrollo comunal en América Latina". Apuntes, Santiago de Chile. CEAAL.

RODRIGUEZ, EUGENIO; SALGADO, JULIO; VARGAS VEGA, RAUL (1981), "Producción y uso de materiales en la post-alfabetización". Cuadernos de CREFAL, 12. Pátzcuaro, Michoacán, México.

ROMAN DE SALGADO, MANUEL (1980), "Elementos para la caracterización de las zonas rurales". OREALC, Santiago de Chile.

SIRVENT, MARIA TERESA (1984), "Educaçao Comunitaria". Editora Brasilense. Sao Paulo. Brasil.

TAPIA SOKO, GONZALO; VIO GROSSI, GONZALO (1985), "El problema de la recomposición de los Actores Campesinos en una perspectiva de democratización". PIIE, Santiago de Chile.

TEDESCO, JUAN CARLOS (1982), "Características y necesidades educativas de los niños y jóvenes y adultos en las poblaciones menos favorables, rurales y urbanas". OREALC. Santiago de Chile.

----(1984), "Marginalidad urbana y educación formal. Planteo del problema y perspectivas de análisis". UNESCO-CEPAL-PNUD. Kapelusz. Buenos Aires.

UNESCO (1976), "La educación en áreas rurales". OREALC. Santiago de Chile.

UNESCO (1976), "Educación para el desarrollo integrado de las zonas rurales de América Latina y el Caribe". OREALC.

---- (1982) "Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe". Boletín Nº 1, Nº 2, OREALC.

---- (1981), "Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Sus objetivos, características y modalidades de acción". OREALC.

UNESCO-OREALC (1982), "Seminario Taller Subregional sobre Innovaciones en la formación y perfeccionamiento de Educadores en el marco de los objetivos del Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe". Bogotá-Colombia, 3-10 de noviembre de 1981. OREALC.

VASQUEZ, GONZALO (1976), "El perfeccionamiento de los profesores". Ediciones Universidad de Navarra, S.A. Pamplona.

VERA GODOY, RODRIGO (1980), "Participación de la población campesina en la Planificación de la educación a nivel local". Experiencia en una localidad de Melipilla. Santiago de Chile. OREALC.

VERA GODOY, RODRIGO; ARGUMEDO, MANUEL; LUNA ELBA (1978), "Condiciones de empleo y el rol del sector docente". CIE. Buenos Aires.

VERASTEGUI SERPA, LUIS ALBERTO (1982), "Inventario de Innovaciones en Materia de Capacitación y Formación de Educadores en los países del Convenio Andrés Bello". OREALC. Santiago de Chile.

VIO GROSSI, FRANCISCO (1982), "Capacitación y organización campesina en América Latina". Asociación Latinoamericana de Organizaciones de Promoción (ALOP). GIA. Santiago de Chile.

VIO GROSSI, FRANCISCO (1982), "La Educación Popular y el contexto rural: Cambio Agrario, movilización campesina y Programas de Desarrollo rural". GIA. Santiago de Chile.

WERTHEIN, JORGE (1981) (org), "Educaçao Rural No Terceiro Mundo". Ed. Paz e Terra. Río de Janeiro. Brasil.

---- (1983), "Educación de Adultos en los Procesos de Desarrollo Rural". OREALC. Santiago de Chile.

---- (1985), (org), "Educaçao de Adultos en América Latina". Ed. Papirus. Campinas. Sao Paulo. Brasil.

WERTHEIN, JORGE; MANUEL ARGUMEDO (1985), "Educacao e Participaçao". Editora Pehilobiblion. Río de Janeiro.

ZULUAGA, OLGA LUCIA (1984), "El maestro y el saber pedagógico en Colombia: 1821-1848". Universidad de Antioquía. Medellín.

SEGUNDA PARTE

DISEÑO DE INVESTIGACION SOBRE EXPERIENCIA DE FORMACION DE EDUCADORES POLIVALENTES

I. INTRODUCCION

1. Un diseño para desarrollar experiencias de formación

El presente documento contiene un diseño para la realización de una experiencia de formación de educadores polivalentes que pueda ser ensayada por distintas instituciones y en diversas comunidades rurales de la región. La función del diseño es permitir que una experiencia similar llevada a cabo en distintas localidades pueda ser sistematizada y analizada comparativamente, con el fin de acumular conocimientos para la formulación de políticas de formación de educadores polivalentes al servicio del desarrollo del comunidades rurales.

Por diseño entendemos, para estos efectos, una propuesta de trabajo que deberá ser reelaborada por cada equipo responsable, afinando criterios y concretizándola según las particulares circunstancias institucionales y sociales. En este sentido, no se trata de una experiencia absolutamente estructurada a la que sólo reste ser aplicada por los responsables. Partimos de la base de que cada equipo que asuma el desarrollo de esta experiencia tendrá un papel activo en su formulación definitiva, para lo cual la propuesta que OREALC aquí les hace será un marco de referencia.

El carácter flexible y general de la propuesta no contradice el carácter común a todas las experiencias que pueden tener los objetivos, criterios de acción y de investigación. Son específicamente estos elementos comunes los que permitirán analizar comparativamente las experiencias, para complementarlas entre sí.

2. Una experiencia de formación abierta a ser investigada

La experiencia de formación será diseñada con el propósito de ser investigada y no sólo con el fin de ser "validada". Con esto queremos decir que no se trata de una mera experiencia piloto destinada a ser probada, afinada y posteriormente multiplicada. De acuerdo con uno de los principios de la educación polivalente, cual es el buscar respuestas diversificadas para necesidades educativas heterogéneas, más bien procuramos con su realización, la generación de un saber capaz de sustentar la elaboración de respuestas diversas en materia de formación de educadores polivalentes.

Una experiencia de formación con fines de investigación, por tanto, deberá permitir poner énfasis en la interpretación de los fenómenos acaecidos durante el proceso y no limitarse a la sola determinación del grado de éxito o fracaso que el programa de formación ha tenido en la capacitación de los educadores. Esto ha supuesto explicitar los criterios que sustentan la experiencia de manera tal que ellos puedan ser constantemente revisados y reformulados. Junto al nivel de logro de los objetivos de capacitación, interesa llegar a determinar los problemas personales, institucionales y sociales que deberá tener en cuenta una estrategia de formación de educadores polivalentes, para que su desempeño sea funcional en comunidades rurales con características diversas.

En esta perspectiva, el diseño de la experiencia de formación incluye:

- un capítulo donde se explicita el marco conceptual dentro del cual se inserta la experiencia: la educación polivalente y la definición del rol del educador polivalente.

- un capítulo donde se describe una secuencia de experiencias, dejando para los capítulos siguientes su fundamentación en términos de aprendizaje e investigación.

- un capítulo destinado al diseño de aprendizaje.

- un capítulo destinado al diseño de investigación.

- un capítulo para cuestiones de procedimientos y fijación de cronograma.

3. El equipo responsable de la experiencia

Nuestro supuesto es que la responsabilidad de apoyar la experiencia deberá recaer en un equipo pequeño, el cual podrá estar situado en una o más instituciones ligadas con la educación de las comunidades rurales. Nos parece importante la estabilidad de este equipo, de tal manera que sus miembros conformen una instancia de discusión colectiva acerca del avance de la experiencia, que les permita compartir criterios sobre los requerimientos que vaya generando el programa de formación. Igualmente, una instancia grupal se hace aconsejable para la implementación del diseño de investigación, y como espacio de formación de responsables del programa de formación de educadores polivalentes.

Los miembros de estos equipos podrán estar ligados a una institución de formación de maestros rurales y/o a un organismo encargado por los gobiernos de prestar servicios educativos en las comunidades rurales. Esta ligazón institucional es de especial importancia para las posibilidades de seguimiento de las experiencias de formación e investigación.

En términos del número de personas integrantes de estos equipos, éste será relativo a las características que la experiencia asuma en ca-

da lugar y a la importancia institucional que se le atribuya. En todo caso, nos parece adecuada una cantidad que puede variar entre 3 y 8 personas dedicadas plenamente a formarse, y a apoyar y reflexionar la experiencia que será diseñada.

En este marco, la experiencia de formación propuesta por este documento representa una ocasión para la capacitación de los propios responsables en la medida en que se desarrolle un trabajo en equipo y adquieran metodologías tanto para hacer efectivo un apoyo sistemático a la formación de educadores polivalentes, como para investigar rigurosamente la experiencia que se encuentran acompañando.

4. Los participantes de la experiencia

Las personas que se incorporen a esta experiencia que los formará como educadores polivalentes, deben tener clara conciencia de los fines de investigación que ella plantea. Esto implica, una especial disposición de su parte a colaborar con tales fines, sin por ello perder la espontaneidad que su participación requiere. En términos concretos, estas personas deberán estar en condiciones de colaborar con la investigación, especialmente en aquellos aspectos que requieran registrar lo vivido y reconstruir la subjetividad comprometida durante el proceso de formación.

El diseño de formación ha sido realizado pensando que los participantes serán maestros/as de escuelas situadas en comunidades rurales. Los criterios de selección de comunidades y de educadores deberán ser elaborados por cada equipo responsable de coordinar cada una de las experiencias locales. En cuanto al número, sería aconsejable que en cada localidad pudieran participar entre 3 y 8 comunidades rurales vecinas y un número semejante de maestros/as rurales.

En otras palabras, la experiencia de formación se encuentra dirigida a maestros/as en servicio, los que son invitados a un programa de reconversión profesional donde su rol de educador se verá paulatina pero profundamente transformado. Las condiciones de infraestructura, de trabajo, etc., que sean necesarias para llevar a cabo este nuevo rol, constituirán precisamente uno de los aspectos que deberá ser tomado en cuenta por el estudio de esta experiencia. La formación de un educador polivalente que no se encuentre inserto social e institucionalmente tendrá en esta experiencia un importante precedente, pero deberá asumir características distintas a las que aquí se presentan.

5. El apoyo académico

En las instancias de organización interna de cada experiencia y en las instancias de coordinación entre los diversos equipos, se deberá asegurar un sistema de complementación y de apoyo entre las diversas experiencias localmente desarrolladas. Sin perjuicio del apoyo y supervisión académica común que tendrán las experiencias, ellas requieren ser

asumidas con autonomía e independencia, de manera de socializar las responsabilidades y favorecer la adopción de definiciones de acuerdo a los particulares criterios de cada equipo responsable.

6. La OREALC y la experiencia de formación de educadores polivalentes

OREALC promueve y apoya esta experiencia como parte de su línea de trabajo orientada a favorecer el logro de los objetivos del proyecto principal. Dentro de este marco, favorece investigaciones en torno a la experimentación de estrategias de formación que, en su formulación, permitan efectivizar políticas educacionales en la región. En este sentido, OREALC procura conformar condiciones para la generación de nuevos conocimientos que, al mismo tiempo de permitir recomprender los problemas educacionales, permitan formular diversas alternativas de solución adecuadas a cada país, región y localidad.

En relación a la experiencia específica que se diseña en este documento, OREALC:

• pone a disposición de instituciones interesadas en llevar a cabo una experiencia de formación con fines de investigación y de capacitación de su personal, "un diseño de experiencia de formación de educadores polivalentes",

• conforma una instancia de coordinación inicial para poner en marcha la experiencia en forma simultánea en diversos países, reuniendo a diversas instituciones que, previamente, se han comprometido para llevarla adelante.

• conforma instancias de coordinación y de formación durante el desarrollo de las experiencias, según requerimientos y disponibilidad de recursos.

• mantiene una constante supervisión de las experiencias, entendida ésta como apoyo académico que no coarte la autonomía y creatividad de los equipos locales responsables.

• conforma una instancia final de sistematización y de evaluación de las experiencias con los diversos responsables que han participado en ellas.

• colabora en la elaboración de un informe de investigación donde se reúna el análisis comparativo e interpretación de los resultados del conjunto de las experiencias sistematizadas y evaluadas previamente.

• colabora con la publicación y diseminación de los resultados obtenidos y, eventualmente, con el seguimiento de las experiencias realizadas.

II. MARCO CONCEPTUAL

En este capítulo presentaremos sintéticamente el marco conceptual dentro del cual se inserta el diseño de la experiencia de formación que se llevará a cabo. Este marco adquiere una particular importancia para materializar las opciones de capacitación que se explicitan en el diseño de aprendizaje y para desarrollar la investigación que acompaña a la experiencia, que se explicitará en el diseño correspondiente.

La presentación de este marco será sintética en la medida en que se podrán consultar otros documentos donde sus diferentes aspectos podrán ser profundizados. Entre estos documentos señalamos:

"Un marco para la elaboración de estrategias diversificadas de formación de educadores polivalentes". Documento Base preparado por Rodrigo Vera para el Seminario Técnico Regional sobre Formación de Educadores Polivalentes para comunidades rurales". Paipa, Colombia 4 al 8 de noviembre de 1985.

"Informe Final Seminario Técnico Regional sobre Formación de Educadores Polivalentes para comunidades rurales". Paipa, Boyacá, 4-8 noviembre, 1985, Colombia.

"Formación de Educadores para una educación polivalente en comunidades rurales". Texto editado por Rodrigo Vera a partir del Seminario Técnico Regional antes mencionado. "Bibliografía Analítica sobre Educación Polivalente". Documento de trabajo preparado por Goia Maestro.

A. LA EDUCACION POLIVALENTE, UN ENFOQUE PARA DESARROLLAR LA EDUCACION EN COMUNIDADES RURALES

La educación polivalente es un concepto abierto que reúne un conjunto articulado de ideas fuerzas tendientes a analizar críticamente el papel desempeñado por la educación en comunidades rurales y dotar a dichas comunidades de una educación funcional a su desarrollo integral. Con esto se quiere decir que la educación polivalente constituye una línea de búsqueda de mejores respuestas para satisfacer las necesidades educativas múltiples y diversas que genera la dinámica de un desarrollo

78

adecuado a la preservación de la identidad campesina de cada comunidad rural. Al hablar de educación polivalente no estamos, por tanto, refiriéndonos a una propuesta curricular específica ni adscribiéndonos a una determinada didáctica, sin perjuicio de que, en esta perspectiva, las diferentes actividades educativas vayan teniendo que adoptar definiciones en tales materias.

La educación polivalente se define y adscribe dentro de la propuesta programática del Proyecto Principal de Educación, destinado a movilizar esfuerzos especiales para contribuir a superar el grado de postergación en que se encuentran muchas de las comunidades rurales de la región. Ella representa un enfoque destinado a crear condiciones para que desde la escuela se contribuya a superar "desajustes en la relación entre educación y trabajo", (1) y la "escasa articulación de la educación con el desarrollo económico, social y cultural" (2) en "grupos poblacionales afectados por la pobreza crítica... ubicados en zonas rurales". (3)

En este terreno, la educación polivalente, puede ser sintetizada por las ideas fuerzas que le dan organicidad a su dimensión, su crítica y a su línea de acción. A continuación presentaremos sintéticamente estas ideas fuerzas, llamadas a ser complementadas por otras en la medida en que se rescaten y desarrollen experiencias destinadas a proporcionar respuestas originales y adecuadas a los requerimientos educativos planteados por desarrollo integral de las comunidades rurales. Por último, las ideas fuerzas que se proporcionan para especificar el concepto de educación polivalente, están exclusivamente destinadas a dotar de un marco para la definición del rol de educador polivalente, educador que se tratará de capacitar como tal con la experiencia de formación que este documento propone realizar.

1. Una educación al servicio de la satisfacción de necesidades educativas múltiples y diversas, funcionales a la implementación de un desarrollo integral de la comunidad rural

El concepto de necesidad educativa representa el nexo entre educación y desarrollo. La definimos como el requerimiento de saber de una comunidad para implementar, definir y evaluar la marcha de su desarrollo integral de manera eficiente y autosuficiente, movilizando sus energías endógeneas y aprovechando concientemente apoyos exógenos.

La educación polivalente, a diferencia de la educación escolar de carácter tradicional, no se limita a cubrir las necesidades denominadas "fundamentales", sino que además se extiende a la satisfacción de necesidades educativas "productivas", de "servicio social" y de "organización

(1) Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Sus objetivos, características y modalidades. OREALC-UNESCO, 1981 p. 4.
(2) Op. cit p. 4.
(3) Op. cit. p. 6.

comunitaria". (Para una definición detallada de estas necesidades educativas, se pueden consultar los documentos antes mencionados). En síntesis, las "fundamentales" se refieren a los objetivos educativos que la escuela básica obligatoria se ha propuesto cubrir en los distintos países de la región. Las "productivas" derivan de la modificación o implementación de nuevos modos de producción que una comunidad se propone llevar a cabo, para asegurar la dimensión económica de su desarrollo. Las "de servicio social" derivan del saber requerido por una comunidad para implementar programas de salud, vivienda, higiene ambiental, etc. Las necesidades educativas de "organización comunitaria" son los requerimientos de saber para desarrollar y fortalecer las distintas formas de organización comunitaria al servicio del desarrollo integral de la propia comunidad, como asimismo para establecer lazos de comunicación con organizaciones comunitarias afines a instituciones del Estado.

La educación polivalente, en este ámbito de cosas, además de cubrir una gama polifacética de necesidades educativas derivadas de una articulación entre educación y desarrollo comunitario, se caracteriza por procurar una respuesta "multifuncional". Ella intenta superar la desintegración de los esfuerzos educativos tendientes a satisfacer cada una de las necesidades, para desarrollar actividades que al mismo tiempo tiendan a satisfacer en forma conjunta las diversas necesidades. Esto tendrá particular importancia en la planificación de una actividad educativa que, partiendo de un requerimiento, por ejemplo, de carácter productivo, pretenda abordar las necesidades concomitantes a su satisfacción, de otro carácter.

2. Una educación que puede asumir múltiples formas adecuándose a las características y grado de desarrollo de cada una de las comunidades rurales

La educación polivalente representa una reacción a la uniformidad de las respuestas educativas para todo un país o región, al procurar la elaboración de respuestas diversificadas según sean las peculiaridades de los requerimientos educativos y de los recursos de cada comunidad.

En este sentido, la educación polivalente podrá ser desarrollada de manera diversa en cada comunidad, importando fundamentalmente la estructuración de respuestas capaces de satisfacer las necesidades educativas que en cada caso les habrán dado origen. Ello supone considerar a la educación polivalente como un llamado a la creatividad y multiplicidad de respuestas educativas dentro de una misma comunidad y entre comunidades afines.

Esta dimensión de la educación polivalente tendrá particular importancia para la definición del rol de educador polivalente, en la medida que exige la capacidad de elaborar múltiples respuestas educativas según sea la comprensión que él mismo tenga de las necesidades y recursos que se podrán movilizar para satisfacerlas.

3. Una educación integrada en la cultura específica de cada comunidad, capaz de preservar y potenciar dicha cultura, compatibilizándola con los requerimientos del desarrollo integral

La educación polivalente representa una reacción a la imposición cultural y al desconocimiento de la identidad cultural de las poblaciones rurales, en que muchas veces incurre la educación proporcionada por los sistemas escolares. En este sentido, se parte de la base de que las actividades educativas son hechos culturales cuyo éxito y posibilidades de influir positivamente en el desarrollo económico, político y social, requieren el que sean asumidos como tales.

Cada comunidad posee una identidad cultural susceptible de servir de base a un proyecto de desarrollo alternativo a aquellos que conducen a su extinción, que al mismo tiempo permita la comunicación con otros centros de desarrollo de manera constructiva y no disolutiva de su carácter de comunidad. En este sentido la educación es polivalente, por cuanto al mismo tiempo de rescatar y potenciar la cultura de la propia comunidad, procura poner en contacto a dicha comunidad con otras culturas de las cuales se podrá beneficiar.

4. Una educación asumida fundamentalmente por la propia comunidad

La educación polivalente reacciona frente a la monopolización de la educación depositada en la escuela y en manos de los maestros/as, excluyendo y excluyéndose la comunidad de las labores educativas, sean éstas formales o informales. La perspectiva de la educación polivalente es favorecer la posibilidad de que la responsabilidad educativa resida fundamentalmente en la propia comunidad, jugando la escuela y sus educadores un papel complementario y de apoyo a ella.

En otras palabras, la educación es polivalente en el sentido de que procura compatibilizar y promover dinámicas convergentes, que vienen tanto de las instituciones o agencias especializadas de educación y desarrollo, como de la propia comunidad organizada o en vías de organizarse como tal.

5. Una educación para distintos grupos sociales de la comunidad rural

La educación polivalente reacciona en contra de que la inversión de esfuerzos educativos esté destinada sólo a un sector de la población rural, marginando y/o excluyendo a los demás sectores que pudieran be-

neficiarse de dichos esfuerzos o concurrir a su potenciación. En este sentido, procura abordar la población infantil, adolescente y adulta de hombres y mujeres de una misma comunidad. Son muchas las experiencias en la región donde la comunidad concurre a apoyar a la escuela para lograr un mayor éxito en el rendimiento escolar de los alumnos. Igualmente existen precedentes de escuelas convertidas en centros de formación comunitaria donde adultos, jóvenes, mujeres, etc. se benefician de las actividades que allí se desarrollan.

En este marco, la educación polivalente representa una línea de búsqueda donde la educación de niños y adultos se pueda complementar, favoreciendo así una potenciación de su desarrollo.

6. Una educación que favorezca una formación para la democracia

La educación polivalente representa también una reacción a procesos de enseñanza-aprendizaje institucionalizados en la escuela que, por sus rasgos autoritarios, dogmáticos y burocráticos, no estarían favoreciendo una formación de carácter democrático. La educación para un nuevo o un otro desarrollo se sustenta en la capacidad de organización y de participación que los propios miembros de una comunidad generen y lleguen a dar lugar. En función de ésto, particular importancia posee que la educación se conforme como una instancia de formación para una participación democrática, capaz de contribuir al fortalecimiento de un desarrollo autosuficiente y asumido democráticamente por la propia comunidad.

Para cumplir con tal objetivo, la educación polivalente procura favorecer formas democráticas de enseñanza y aprendizaje, funcionales y coherentes con el tipo de organización que la propia comunidad se está dando. La capacidad para tomar decisiones en forma colectiva, para distribuir responsabilidades de ejecución y de control entre los propios miembros de la comunidad, son ejemplos de lo que, en este aspecto, la educación -tanto en su forma como en sus contenidos- debe intentar implementar. Para su logro, puede ser aconsejable dar especial prioridad a las formas grupales de trabajo insertas en una concepción de pedagogía grupal.

7. En síntesis ¿por qué hablamos de educación polivalente?

Hablamos de educación polivalente queriendo expresar lo común de las ideas fuerzas anteriormente mencionadas: el intento de compatibilizar dinámicas en forma convergentes, y de integrar los objetivos educativos a los objetivos globales y multifacéticos de un desarrollo integral de comunidades rurales. Es polivalente, por tanto, por la pluralidad de valores que tendrá que considerar y la multiplicidad de dimensiones que deberá intentar integrar.

B. CARACTERIZACION DEL ROL DEL EDUCADOR POLIVALENTE

Como podemos deducir desde lo expuesto anteriormente, el educador polivalente se define como una persona capacitada para promover y apoyar el desarrollo de una educación polivalente. En estos términos, su especificidad proviene de la orientación que imprime a su labor educativa y del tipo de capacitación profesional que deberá adquirir para hacerla efectiva. Un educador polivalente, por tanto, se define como un profesional de la educación polivalente, ya sea que provenga del campo educativo formal o informal, o provenga de otro campo no relacionado originariamente con la educación.

La caracterización del rol del educador polivalente nos servirá para traducir este marco en programas de formación. En todo caso, la caracterización de la educación polivalente ya nos permite adelantar que la formación de un educador polivalente necesariamente deberá capacitarlo para adecuarse flexiblemente a distintas circunstancias y estar en condiciones de elaborar respuestas diversificadas frente a necesidades educativas heterogéneas, tomando en consideración las particulares características de la comunidad en la cual le corresponda desempeñar su labor. Igualmente tendrá que disponer de una formación que le permita actuar, además de creativamente, con gran autonomía y capacidad de adaptación a los recursos disponibles de la propia comunidad. Por último, sin pretender ser exhaustivo, deberá ser una persona especialmente capacitada para prolongar su propia formación como educador polivalente, especialmente a partir de las experiencias educativas en que tenga ocasión de participar. En este marco de consideraciones, se inserta el tipo de formación que se pretende favorecer con las opciones de aprendizaje que sustentan la experiencia de formación propuesta.

En la perspectiva de caracterizar el rol de educador polivalente en congruencia con las ideas fuerzas que han definido a la educación polivalente, presentamos ideas fuerzas específicas relativas a dicho rol.

1. El relevamiento de necesidades educativas

Una de las dimensiones del rol del educador polivalente será relevar con la propia comunidad las necesidades educativas fundamentales, productivas, de servicio social y de organización comunitaria, de manera tal que ellas pasen a ser necesidades sentidas por los propios miembros de la comunidad.

Si bien el relevamiento de necesidades educativas requeridas por un desarrollo integral de la comunidad pueda parecer una misión previa a las actividades educativas propiamente tales, será función del propio educador polivalente el contribuir a convertir esta actividad en ocasión de aprendizaje. Es decir, el proceso de relevamiento puede ser considerado, en el contexto de la educación polivalente, una muy buena ocasión edu-

cacional, llamada además a crear condiciones subjetivas para que sean los propios miembros de la comunidad los que se comprometan con la satisfacción de las necesidades educativas detectadas.

2. La asunción de responsabilidades en actividades educativas específicas

El educador polivalente tendrá que estar en condiciones de asumir responsabilidades directas y principales en una serie de actividades, especialmente de orden sistemático, dirigidos a satisfacer las necesidades fundamentales de niños y de jóvenes, y ello sin perjuicio de procurar la cooperación de la comunidad en dicha misión.

Deberá estar en condiciones de hacerse cargo de todos aquellos requerimientos educativos que, por regla general, requieran de un educador capaz de guiar el desarrollo de un proceso educativo de carácter sistemático.

En este orden de cosas, el educador deberá estar capacitado para programas de alfabetización y de educación básica para adultos, los que favorecerán que una mayor cantidad de miembros de la misma comunidad puedan interesarse y participar en otras actividades educativas.

En este sentido, el educador polivalente es una persona que se encuentra en condiciones de cumplir un rol diversificado con distintos grupos etarios -niños, jóvenes, adultos- procurando que ellos se vayan integrando a un común proyecto de desarrollo comunitario.

3. La promoción de actividades educvativas asumibles por la propia comunidad

El educador polivalente también tendrá por misión promover que la propia organización comunitaria, o personas pertenecientes a ésta, asuman por sí mismas la responsabilidad de planificar, implementar y evaluar actividades educativas. En este caso corresponderá al educador un papel de sensibilización en torno a las necesidades educativas requeridas por el desarrollo comunitario, pero no un rol de responsable, aunque se pueda recurrir a él/ella para que coopere con asesorías metodológicas específicas.

Un ejemplo de este tipo de función podría ser la sensibilización de los miembros de la comunidad acerca de las cosas que ellos mismos pueden enseñarse mutuamente.

4. La conversión de las experiencias cotidianas en ocasiones de aprendizaje

Una de las dimensiones de lo "polivalente del enfoque educativo con el cual trabajamos, es precisamente la valorización, en la satisfacción de las necesidades educativas, de una pluralidad de ámbitos anteriormente

84

excluidos por su carencia de una intencionalidad educativa explícita y originaria. En este sentido, la educación polivalente reacciona frente a la idea de que solamente la escuela educa o que las actividades educativas son perfectamente distinguibles de las otras actividades cotidianas del alumno.

El rol de educador polivalente está llamado precisamente a rescatar las experiencias cotidianamente vividas por los miembros de la comunidad, para que ellas sean convertidas en ocasiones de aprendizajes, de transmisión de saberes al interior de la misma comunidad, de superación de prácticas sociales estereotipadas que, al mantenerse como tales, están operando como obstáculos a un proceso de desarrollo integral.

En esta perspectiva, el educador polivalente no sólo estará permanentemente relevando necesidades educativas y apoyando actividades específicas para darles satisfacción, sino que además estará contribuyendo a rescatar o convertir otras experiencias no específicamente realizadas con una intencionalidad educativa, en ocasiones de aprendizaje. (1)

5. La cooperación permanente con actividades asumidas directamente por miembros de la organización comunitaria

El rol del educador polivalente deberá irse precisando a medida que la propia comunidad se vaya responsabilizando y sensibilizando acerca de las necesidades educativas. Sin perjuicio de este hecho, constituye una línea de definición del rol del educador polivalente la búsqueda de relaciones cooperativas entre comunidad y educador polivalente. Los aportes específicos de este último pueden ser de orden metodológico, sustentados por una apreciación de las posibilidades y obstáculos al aprendizaje que los miembros de la comunidad deberán enfrentar.

El educador deberá estar en condiciones de ir percibiendo la evolución de las necesidades educativas, tanto de aquellas aparentemente satisfechas como de aquellas que emergen durante el proceso de desarrollo. Deberá estar en condiciones de apoyar flexiblemente a la comunidad para que planifique sus actividades sobre la base de diagnósticos de recursos disponibles y de recursos solicitables. Estar en condiciones de sugerir diversas opciones didácticas asumibles conciente y creativamente por la comunidad. Por último, estar en condiciones de apoyar a la comunidad para evaluar sus propias experiencias educativas, de manera tal que sirvan de base para la generación de nuevas actividades tendientes a profundizar la capacitación en los diversos órdenes que se vayan presentando como necesarios.

---

(1) En la literatura pedagógica esta postura tiene precedentes en lo que se ha denominado "eventualismo" y el "momentarismo" que concibe la educación polarizada hacia coyunturas, las eventualidades y los momentos críticos de la vida humana. (Fermoso, P. "Teoría de la Educación).

(89)

6. En síntesis ¿cómo definimos el rol del educador polivalente?

Si tratamos de extraer los rasgos comunes de las ideas fuerzas antes mencionadas, diríamos que el rol del educador polivalente se define como un rol pedagógico tendiente a cooperar con la realización de una multiplicidad de actividades educativas asumidas fundamentalmente con la participación de la propia comunidad. Hablamos de rol de pedagogo por cuanto se trata de una persona capaz de contribuir a elaborar distintas respuestas pedagógicamente sustentadas, para el logro de objetivos educativos diversos. En la misma perspectiva, deberá ser una persona que pueda contribuir a acumular las experiencias y a reflexionarlas críticamente, de manera tal que todas ellas sirvan a la concreción de una educación polivalente cada vez más adecuada a la satisfacción de las necesidades educativas que se vayan generando del proceso de desarrollo integral de la comunidad. Se trata, por tanto, de un rol en constante reformulación, que deberá ir adaptándose flexiblemente a las particulares circunstancias donde el mismo va teniendo lugar.

En fin, es un rol que se define fundamentalmente como cooperador de la promoción, realización y evaluación permanente de una educación polivalente para comunidades rurales, sin caer en la asunción de roles de liderazgos, que corresponden a los propios miembros de la comunidad.

Para completar este marco global dentro del cual se inserta la experiencia de formación que propondremos en este documento, sería conveniente explicitar los principales rasgos del proyecto de desarrollo integral para comunidades rurales; caracterizar las comunidades a las cuales se destina la educación polivalente; explicitar la línea de investigación sobre la base de experiencias de formación para la formulación de políticas educacionales; etc. Preferimos, en aras a la brevedad, omitir dichas síntesis, mencionando que sus diversos aspectos pueden estudiarse en los documentos mencionados en el encabezamiento del presente capítulo, y que otros aspectos podrán encontrarse en los restantes capítulos del presente documento.

III. DESCRIPCION DEL PROGRAMA DE FORMACION DE EDUCADORES POLIVALENTES

1. Se conformará un Taller de Educadores en el que participarán de cinco a diez maestros/as de escuelas situadas en comunidades rurales vecinas entre sí. Este Taller funcionará semanalmente o quincenalmente durante un día entero, en un lugar de fácil acceso para sus componentes y donde puedan disponer de comodidades para concentrarse adecuadamente en las tareas de formación. En lo posible, el lugar seleccionado debiera ser siempre el mismo, de manera que les resulte cada vez más familiar y puedan ir reuniendo en él materiales de apoyo para el conjunto de los miembros del Taller. El lugar de funcionamiento del Taller de Educadores tiene importancia, como luego veremos, en la perspectiva de una formación permanente, en la medida que dicho lugar se pueda ir convirtiendo en un lugar de encuentro habitual entre los maestros/as una vez que haya terminado el programa piloto de formación de educadores polivalentes que aquí describimos.

La función del Taller de Educadores será el conformar una instancia grupal de formación mediante la planificación-reflexión y evaluación colectiva de una secuencia de experiencias destinadas a convertirse en ocasiones de aprendizaje.

El Taller contará con un coordinador externo, cuya función será apoyar al grupo para que se conforme y se desarrolle como tal; facilitarle materiales, sugerencias, documentos, etc. que se vayan presentando como necesarios. Parte de la función de este coordinador externo -no necesariamente maestro- será el asegurar la infraestructura de funcionamiento para el Taller, preocupándose de los problemas de local, de alojamiento, de alimentación, transporte, financiamiento, etc. Como luego veremos, este coordinador del Taller de Educadores formará parte de un Taller de coordinadores del programa, donde planificarán-reflexionarán las experiencias de coordinación y evaluarán constantemente el apoyo que se está proporcionando a los diferentes Talleres de Educadores.

El Taller de Educadores tendrá una duración de seis meses de funcionamiento, luego de una etapa preparatoria donde deberán ser seleccionados los participantes y compartida con ellos tanto la propuesta de formación como de educadores polivalentes, como la dimensión de investigación que el programa posee.

2. Los maestros/as que formen parte del Taller de Educadores irán realizando una secuencia de experiencias en su respectiva comunidad, las que serán registradas por escrito por ellos mismos para ser posteriormente compartidas y reflexionadas grupalmente en el Taller. Cada una de estas experiencias de formación será minuciosamente preparada en el Taller, consignándose por escrito su planificación y su posterior forma de evaluación.

Las experiencias que el maestro/a realice en este período tendrán un carácter eminentemente auto-formativo y secundariamente un carácter de servicio a la comunidad con la cual trabaja. Esto no quiere decir que la formación que el maestro/a va adquiriendo como educador polivalente no tenga como objetivo próximo el apoyar actividades educativas con la comunidad en la cual se encuentra inserto/a.

Las experiencias se encuentran organizadas en una secuencia de unidades o períodos de formación que a continuación se detallan. Sin perjuicio de que las experiencias formativas que se propongan no ofrezcan ninguna novedad a sus participantes, ellas deberán ser realizadas sobre la base de que deberán convertirse, en este programa, en ocasiones de aprendizaje, de acuerdo a una metodología que se irá adquiriendo a lo largo del proceso formativo.

La primera unidad de experiencias se denomina "Vamos a la comunidad". La segunda, "Invitamos a un miembro de la comunidad a la escuela". La tercera, "La comunidad realiza una experiencia educativa". La cuarta, "La escuela recibe el apoyo de la comunidad". La quinta unidad, que será realizada en el mismo Taller, "Evaluamos nuestra formación y el proyecto hacia el futuro". En los párrafos siguientes describiremos cada una de estas unidades, sobre la base de que ellas ilustran la propuesta didáctica descrita posteriormente en este documento

3. Durante el período de "Vamos a la comunidad", cada uno de los maestros/as deberá ofrecerse a una familia de su propia comunidad para vivir con ella un día, de la mañana a la noche. Durantes este día acompañará a alguno de sus miembros haciendo con él todo lo que éste haga.

Esta unidad contempla seis días espaciados semanalmente, que pueden ser secuenciados de la manera siguiente:

Un día de acompañamiento a las madres o mujeres del núcleo familiar.

Un día de acompañamiento a los padres o varones del núcleo familiar.

Un día de acompañamiento a los niños y jóvenes del núcleo familiar.

Los otros tres días restantes se repite la misma experiencia con otra familia de la comunidad, incorporando en las observaciones de su experiencia las reflexiones que se han tenido en el Taller.

Luego de cada día vivido con la familia o con uno de sus miembros, el maestro/a deberá poner por escrito una descripción de lo realizado y una descripción de las reflexiones que la experiencia le ha generado durante su desarrollo. Este registro de observación externa e interna constituirá el material de trabajo para la reunión de Taller que deberá tener lugar entre experiencia y experiencia.

En el Taller de Educadores se compartirán los registros de las experiencias realizadas y se deberá, con la ayuda del grupo y mediante preguntas y respuestas al protagonista de la experiencia, reconstruir al máximo la experiencia relatada. Todos los participantes deberán compartir sus registros y deberán, en lo sucesivo, intentar ir perfeccionándolos, tanto en cuanto a la información recogida como a la distinción entre aquello que es fruto de una observación externa y lo que es fruto de la observación interna.

Una vez que se han reconstruido todas las experiencias, el Taller las irá reflexionando una por una, incorporando distintos puntos de vista e intentando responder a distintos tipos de preguntas. Por ejemplo, sería importante considerar preguntas tales como:

• ¿Qué información nueva hemos obtenido durante la experiencia, que antes no conocíamos?. ¿En qué medida he cambiado mi visión de la vida de la familia en la cual estuve integrado?

• ¿Cómo me recibió la familia? ¿Con confianza o desconfianza? ¿Qué problemas la familia o alguno de sus miembros se hacían con mi visita? ¿Cómo reaccioné yo frente a dichos problemas? ¿Cómo viví yo la experiencia? ¿Me sentí bien? ¿Me resultó difícil, y por qué? ¿Consideré como trabajo la experiencia o simplemente como una actividad inusual?, etc.

La serie de preguntas procuran ilustrar una reflexión a partir de la propia experiencia vivida por los participantes, intentando favorecer una sensibilización frente a hechos que anteriormente le hubieren parecido no dignos de consideración.

A medida que el Taller se desarrolla, se intenta que los participantes puedan detectar necesidades educativas insatisfechas que podrían ser abordadas y cuya satisfacción signifique un crecimiento o un avance en la transformación o desarrollo de la familia que se ha conocido. Igualmente, en torno a las necesidades educativas se podrá determinar el grado de conciencia o percepción de dichas necesidades por los distintos miembros de la familia. Asimismo, interesa saber las formas de satisfacer dichas necesidades que la misma familia pueda imaginar.

Las experiencias incluidas en esta primera unidad, en conse-

cuencia con la propuesta didáctica general, procuran fundamentalmente favorecer:

- la adquisición de un método de observación de la comunidad desde el punto de vista de las necesidades educativas que pueden estar presentes en ella,

- la adquisición de un método para reflexionar la propia experiencia vivida,

- la adquisición de un método de trabajo grupal en el Taller, destinado a abordar un conjunto de tareas de manera colectiva,

- la adquisición de un método de aprendizaje a partir de experiencias que van convirtiéndose grupalmente en ocasiones de aprendizaje.

Los coordinadores, por su parte, durante esta primera unidad deberán intentar concentrar su apoyo en la realización de la tarea de vivir la experiencia y registrarla; en el funcionamiento del grupo con autonomía del coordinador; en información teórica sobre los problemas abordados en la medida que le sea posible hacerlo. El coordinador puede carecer de información en los momentos en que ésta sea requerida, pero puede encargarse de obtenerla para una reunión posterior del mismo Taller.

La evaluación de esta unidad debiera constituir una base para abordar las experiencias de la unidad siguiente, enfatizando la opción didáctica que implica la modalidad de trabajo que se está empleando.

4. La unidad "Invitamos a miembros de la comunidad a la escuela" consiste básicamente en la invitación de personas de la comunidad a trabajar junto al maestro/a en la misma escuela, compartiendo y ayudándole en sus actividades habituales. El maestro/a debe integrar a la persona de la comunidad de manera útil, no simplemente de observadora. De la misma manera como el maestro/a debió intentar compartir trabajo con las familias que visitó, deberá procurar ahora que la persona se integre en actividades que favorezcan el logro de los objetivos educativos perseguidos por la escuela. Además de la integración útil de la persona a la escuela, deberá asegurar que ella comprenda el sentido que las actividades desarrolladas tienen, justificando lo que el maestro/a hace y lo que la persona de la comunidad hará durante el día que ha sido invitada.

Esta experiencia de incorporar voluntariamente a personas de la comunidad para colaborar con las labores escolares, pueda ser realizada con personas distintas cada día de una misma semana. Luego de quince días, se trata que repita la misma experiencia incorporando las reflexiones generadas en el seno del Taller.

Esta experiencia debe ser registrada igualmente que la anterior, por el maestro/a, agregando a su relato una entrevista a las personas que han sido sus colaboradoras. Esta entrevista puede ser previamente prepa-

90 18

rada en el seno del Taller, incorporando preguntas tales como:

¿Le gustó la experiencia de colaboración? ¿Por qué?

¿Se imaginaba que la escuela funcionaba como Ud. la vio o de otra manera?

¿Qué sugerencias haría Ud. para mejorar la educación de sus hijos? etc.

La reflexión de las experiencias de esta unidad en el Taller se realiza de manera similar a la unidad anterior, con la diferencia de que se profundizan algunos temas y se abordan otros no abordados hasta ese momento. Así, por ejemplo, la actitud de las personas de la comunidad frente a los aprendizajes de sus hijos, qué le piden a la escuela, cómo les gustaría que su hijo fuera tratado cuando desobedece o presenta problemas de disciplina, etc.

La reflexión del Taller deberá centrarse igualmente en lo que ha pasado con el maestro/a durante la experiencia de incorporación de un/una miembro de la comunidad a la escuela: ¿Le pareció útil? ¿Le gustó? ¿Le ocasionó temores, molestias?, etc.

En esta etapa del Taller se deberá procurar que las reflexiones de las experiencias vayan siendo cada vez más rigurosas, distinguiendo los procesos de "reconstrucción de la experiencia" de los procesos de "interpretación" de los acontecimientos a que ella ha dado lugar, tanto externos como internos al sujeto.

Con esto nos remitimos al método de reflexión que se describe globalmente más adelante en este mismo documento.

La evaluación de esta unidad debiera ser más rigurosa que la evaluación realizada al término de la unidad anterior en el sentido de consignar con mayor precisión los aprendizajes y las dificultades personales y grupales puestas de manifiesto hasta el momento. Especial importancia tiene que el coordinador apoye la reflexión de dichos problemas y pueda hacer señalamientos para que estos aspectos se conviertan en ocasión privilegiada de aprendizaje.

5. La tercera unidad, "La comunidad realiza una experiencia educativa", contempla para el maestro/a como desafío el poder asumir un rol de promoción de una experiencia como acompañante y no como gestor o ejecutor. Se trata de que el maestro/a favorezca la realización de una pequeña experiencia educativa asumida integralmente por miembros de la propia comunidad. La diversidad de experiencias posibles es enorme, a manera de ejemplo ilustrativo indicaremos algunas:

• Un grupo de mujeres se reúne a conformar una cooperativa de producción y comercialización de tejidos, compartiendo saberes y tomando acuerdos para que el grupo efectivamente funcione y tenga éxito. Tanto el saber como los acuerdos pueden consignarse por escrito o de otra manera, como forma de ir dejando una memoria del grupo. El apoyo del maestro/a puede consistir, durante la experiencia, en ir consignando la

dimensión educativa que tiene el proceso de conformación de la cooperativa, al permitir compartir el saber y aprender de las mismas experiencias y dificultades que se van presentando durante el proceso. El rol puede ser similar y comparable al del coordinador en relación al Taller de Educadores, sin necesariamente ser idéntico.

• Un grupo de la comunidad se organiza para atacar un problema de higiene ambiental o un problema relacionado con ella; por ejemplo, la construcción y manejo de letrinas. Además de la organización interna del grupo se requiere un saber para hacerlas e instalarlas y luego saber cómo convencer y enseñar a la comunidad para su uso y mantención.

6. La cuarta unidad, "La escuela recibe el apoyo de la comunidad", tiene un carácter similar a la experiencia realizada en la unidad anterior. Se trata de hacer una experiencia por un período más prolongado, un mes por ejemplo, incluyendo dentro de la experiencia una etapa de preparación, de ejecución, de evaluación y sistematización con participación de la comunidad.

Esta unidad está destinada a que el maestro/a procure planificar una experiencia con miembros de la comunidad para que se responsabilice de actividades específicas con los alumnos tendientes al logro de objetivos de carácter educativo. Por ejemplo, ensayar con la colaboración de la comunidad una doble escolaridad, donde en las tardes la responsabilidad sea asumida fundamentalmente por los padres y/o apoderados. Para hacer esto factible, el maestro/a deberá contemplar con los padres un período de planificación y de formación en la labores educativas previamente acordadas. Este trabajo con la comunidad está directamente orientado a permitir que los miembros de ella asuman concientemente su función y puedan compartir el sentido que la experiencia posee. La experiencia de doble escolaridad puede durar en la práctica dos semanas, contemplando por ejemplo, una semana de preparación y luego una semana de evaluación, reflexión y sistematización de la experiencia vivida por los miembros de la comunidad, con participación de los alumnos.

Una experiencia de este carácter tendrá que plantearse necesariamente otro tipo de modalidad de enseñanza, y quien sabe si otros contenidos que los tradicionalmente abordados por la escuela, pero no ajenos a los mismos. Por ejemplo, en las tardes se pueden organizar grupos de juego, grupos de teatro, grupos de intercambio de saberes, grupos productivos, grupos de aprendizaje de labores de servicio, grupos de simulación comercial, grupos de simulación de organización, etc. Los grupos de simulación y aprendizaje pueden movilizar posteriormente, o suscitar el interés de la comunidad por abordar los mismos problemas que en estos grupos se van a simular e intentar resolver.

Durante todo el período de realización de esta experiencia, el maestro/a estará compartiendo y reflexionando su experiencia en el Taller, para lo cual estará poniendo una gran dedicación a su registro y a su posterior análisis.

La experiencia ilustrada evidentemente puede asumir múltiples formas donde la imaginación de los maestros/as y comunidad deberá en definitiva primar. Lo importante es el propósito de llevar adelante una experiencia donde la comunidad participe en las labores escolares no tan sólo en las existentes a cargo del maestro/a sino que pueden generarse otras que vienen a complementar o favorecer a aquellas, y a ampliar el radio formativo de la escuela, adecuando mayormente los contenidos y formas educativas a la cultura y a los intereses de apoderados y de alumnos.

La evaluación de esta experiencia por parte del maestro/a dentro del seno del Taller debe permitir visualizar lo que puede ser una apertura de la escuela al apoyo de la comunidad como asimismo percibir e interpretar las dificultades que dicha apertura necesariamente pondrá de manifiesto.

La determinación de los factores sociales, institucionales y personales que se ponen en juego deben permitirles conocer las características que es necesario tener en cuenta para un proceso más prolongado de colaboración. La experiencia puede no tener éxito, por las dificultades que no se han podido superar; sin perjuicio de esto, el análisis que de ella se haga deberá permitir convertirla en una valiosa experiencia formativa, en la medida que sea rigurosamente interpretada, tanto en sus logros como en sus dificultades.

7. La quinta unidad, "Reconstrucción de la experiencia vivida", está orientada a sistematizar el proceso recorrido y a evaluar los aprendizajes logrados en la apertura de un proceso de formación de educadores polivalentes. Será una etapa destinada a conceptualizar con todo rigor el rol de un educador polivalente, y poder formular líneas de acción que pueden ir poniendo en práctica una educación polivalente. Al mismo tiempo, cada maestro/a deberá proyectar su labor como educador con un rol polivalente ligado a la respectiva comunidad en que se encuentra inserto.

En este período de cierre del programa de formación centrado en una secuencia de experiencias, la reflexión de ellas asume una particular significación en términos de la propuesta de aprendizaje. Cada Taller deberá procurar la realización de un trabajo sistemático de reconstrucción de todo el proceso, desde sus inicios hasta su término, procurando rescatar cada uno de los momentos vividos tanto en la comunidad como en el Taller y evaluando la articulación que ambas instancias han tenido. A partir de la reconstrucción del proceso interesa que cada grupo pueda consignar los diferentes aspectos comprometidos en su formación. Entre estos aspectos podemos señalar:

- la modificación de los marcos de referencia que sustentan la concepción educativa desde la cual ha venido operando cada maestro, y que se ha visto alterado por el programa de formación,

• la adquisición de una modalidad de aprendizaje que ha sustentado el programa de formación, acompañado de la adquisición de ciertos métodos, tales como la reflexión de la propia práctica y el trabajo grupal,

• la adquisición de habilidades específicas para elaborar e implementar técnicas al servicio de opciones pedagógicas diversas, funcionales a la implementación de una educación polivalente,

• elementos que han permitido precisar el concepto de educación polivalente y su traducción en una práctica educativa congruente con sus objetivos y postulados,

• elementos que han permitido precisar el rol del educador polivalente y las condiciones que este educador debe reunir para hacer efectivo su rol,

• el avance en la comprensión de un proyecto de desarrollo integral asumido por la propia comunidad, y de las necesidades educativas que dicho proceso genera.

Por último, es necesario insistir que una reconstrucción de la experiencia de formación se hace tanto para asegurar una eventual proyección del programa de formación como para evaluar los avances obtenidos durante el proceso.

Esta etapa deberá culminar con un material de comunicación elaborado por los propios maestros/as participantes en el Taller de Educadores, con el objeto de dar a conocer su experiencia a otros maestros/as que se encuentren cumpliendo funciones en comunidades rurales similares a las suyas.

8. El programa de formación desarrollado mediante las experiencias agrupadas en las cinco unidades antes descritas, tendrá una duración total de seis meses. Durante todo este período, el Taller de Educadores contará con el apoyo de un coordinador externo, parte de cuya misión será asegurar que el Taller se reúna periódicamente. Lo óptimo es que el Taller de Educadores se reúna durante todo un día a través de todas las semanas que dure la experiencia, contemplando para la última unidad períodos de concentración durante toda una semana. De ser esto muy difícil, se recomienda una reunión cada 15 días, adecuando la reflexión de las distintas experiencias al tiempo disponible.

Como periodización del tiempo, sugerimos el siguiente cronograma de trabajo, combinando unidades y semanas.

Primera unidad:	seis semanas
Segunda unidad:	cuatro semanas
Tercera unidad:	seis semanas

Cuarta unidad: cuatro semanas
Quinta unidad: cuatro semanas

Es importante tener presente que cada una de las experiencias debe ser ensayada en forma simultánea por todos los maestros/as miembros de un mismo Taller, por cuanto se trata de compartir una reflexión desde vivencias distintas, y enriquecer así el proceso de reflexión y complementación de las respectivas experiencias. La simultaneidad de las experiencias entre distintos Talleres de Educadores de una misma localidad también es deseable para potenciar el trabajo del Taller de Coordinadores que estarán acompañandolos. La simultaneidad entre experiencias llevadas a cabo en un determinado país en relación a las llevadas a cabo en otro, sólo requiere respetar las fechas de inicio y de término del respectivo programa, por cuanto existen instancias de coordinación y de sistematización previamente previstas para el conjunto de experiencias que en definitiva se lleven a cabo. Además de las razones antes señaladas para planificar, ejecutar y evaluar las experiencias, es importante respetar la calendarización, de manera de agregar un factor que facilite el análisis comparativo de las experiencias de formación desarrolladas. Si las experiencias ocupan una mayor extensión de tiempo, por ejemplo, su comparación puede tornarse dificultosa, aunque no imposible.

IV. DISEÑO DE APRENDIZAJE

Por diseño de aprendizaje entenderemos, para estos efectos, un conjunto de opciones didácticas y sus fundamentos teóricos, los que permiten estructurar una estrategia de formación sobre la base de ciertos y determinados hilos conductores.

En este capítulo se procurará presentar la racionalidad mediante la cual se ha estructurado la secuencia de experiencias antes descritas, y la manera como ellas deben ser pedagógicamente trabajadas para el logro de los objetivos de formación que postulan. Con esto señalamos que no basta con vivir las experiencias si ellas no son intencionalmente convertidas en situaciones de aprendizaje. Los hilos conductores representan una manera de formular los objetivos de formación perseguidos, de manera tal que ellos vayan permitiendo la conversión de las experiencias en situaciones pedagógicas intencionadas.

1. La opción didáctica

El proceso de formación del educador polivalente está basado en la realización, por parte de los maestros/as, de una secuencia de experiencias pedagógicas con una comunidad rural, planificadas-reflexionadas, críticamente evaluadas y sistematizadas, en el seno de un Taller de Educadores.

La secuencia de experiencias tiene como hilo conductor de carácter general el que los maestros/as paulatinamente se formen para desarrollar con la comunidad y a partir de la escuela, un trabajo pedagógico tendiente al logro de una educación polivalente.

La formación del educador polivalente, en esta opción didáctica, se adquiere en la medida en que el maestro/a se apropie críticamente del marco conceptual de la educación polivalente y de un instrumental teórico-práctico para desempeñar dentro de ella el rol de educador. En segundo lugar, la formación se adquiere mediante la adquisición de una metodología de autoformación a partir de una reflexión de las propias experiencias,

conducente a la apropiación conceptual crítica de los procesos involucrados en la enseñaza-aprendizaje; ello implica, a la vez, la adquisición de un método de reflexión de la propia práctica, y de un método de trabajo grupal.

La formación del educador polivalente mediante la adquisición de un manejo instrumental, de una didáctica así definida, procura habilitar al maestro/a en un nuevo rol, sobre la base de ir rescatando y criticando su formación anterior y su experiencia acumulada como maestro/a en una comunidad rural determinada. El proceso de formación que se ha propuesto de ninguna manera es una superposición de un modo de enseñar al modo habitualmente empleado por el propio docente, sino que, por el contrario, tiende a estimular y capacitar al docente para su examen crítico y superación en la perspectiva de una educación polivalente.

En los párrafos siguientes de este capítulo se procurará proporcionar los elementos teóricos y prácticos que permiten materializar esta opción didáctica en un proceso de formación de educadores polivalentes.

2. El marco conceptual de la educación polivalente y del rol de educador polivalente

Este marco ha sido sintetizado brevemente en el Capítulo II del presente documento y se encuentra desarrollado en las referencias bibliográficas ahí señaladas. Su consideración dentro del diseño de aprendizaje que servirá de guía y orientación del presente programa de formación apunta a explicitar la manera como se favorecerá la apropiación crítica y creativa por parte de los docentes participantes en el programa.

Por una parte, los docentes dispondrán de documentos, desde el inicio del programa, donde este marco conceptual está contenido. Se les invitará desde el primer momento a conocerlo y a discutirlo, sin pretender que sea plenamente comprendido ni mucho menos memorizado. Se les invita a tenerlo como un marco de referencia provisorio que deberá ser enriquecido y reformulado a lo largo de la experiencia de formación, de manera de ir convirtiéndolo en un material susceptible de ser utilizado por otros docentes que se dispongan a formarse como educadores polivalentes.

El marco de referencia deberá ser utilizado para fundamentar la racionalidad e intencionalidad de cada una de las experiencias pedagógicas previstas en el programa. Cada experiencia deberá permitirles traducir en práctica las ideas fuerzas que componen el marco de referencia. En la medida en que se planifiquen las experiencias, sean éstas reflexionadas, evaluadas o sistematizadas, se favorecerá su apropiación crítica y creativa; se deberá proporcionar paulatinamente la información que sea necesaria para fundamentarlo en cada uno de los aspectos abordados.

El marco de referencia, por tanto, constituye una herramienta que, desde el inicio hasta el final de las experiencias de formación, desem-

97

peñará una función fundamental. En el inicio permitirá una primera ubicación del docente en el programa, para luego ir retomándolo, profundizándolo y reformulándolo según las enseñanzas que la práctica le vaya permitiendo alcanzar. Al desempeñar el marco de referencia el papel de fundamentación de la acción, naturalmente irá siendo ampliado y complejizado al mismo tiempo que apropiado e integrado como la dimensión teórica del desempeño del rol de educador polivalente, siempre de acuerdo al ritmo de las necesidades de fundamentar una planificación y de evaluar el sentido de los logros alcanzados con las prácticas educativas que componen el programa.

En estos términos, se está sosteniendo que la formación del educador polivalente intenta compatibilizar la formación teórica con la formación en la acción, en una actividad que vaya integrando teoría y práctica pedagógica.

En sus rasgos generales, el marco conceptual estará compuesto por temas tales como:

- El proyecto socio-pedagógico de la educación polivalente;
- Caracterización del rol del educador polivalente;
- Condiciones para viabilizar una educación polivalente y el desempeño del rol de educador polivalente;
- El proceso de formación del educador polivalente.

3. Marco conceptual para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la formación de educadores polivalentes

Por enseñanza entendemos la situación conformada para favorecer ciertos y determinados aprendizajes. Esta definición apunta, por tanto, a la forma y a los contenidos de esa situación.

Toda enseñanza, en su teoría y en su práctica, está sustentada en una concepción del aprendizaje, esto es, en un conjunto de ideas, ya sea sistemático o asistemático, implícito o explícito, acerca de las maneras en que sujetos concretos acceden a nuevos conocimientos, comportamientos, valores, etc.

Este enfoque apunta, por una parte, a los sujetos del aprendizaje, con sus propias características culturales, personales, institucionales o sociales, y por otra, a los objetivos de aprendizaje. Desde tal perspectiva, pensamos que los intentos de resolver los problemas de aprendizaje mediante técnicas que no consideran esos factores -sujetos y objetivos concretos- son simplistas.

En términos generales, entendemos el aprendizaje como un proceso de modificación interna del sujeto, que le permite actuar de una cierta y

determinada manera; esto es como un proceso que permite al sujeto modificar actitudes, adquirir habilidades y desarrollar así aptitudes.

Desde esta concepción de aprendizaje, sustentamos que un proceso de aprendizaje supone partir de los aprendizajes anteriores o enseñanzas internalizadas previamente de manera sistemática o no sistemática. Es decir, entendemos el proceso de aprendizaje como un proceso de modificación de formas de pensar, sentir y de actuar presentes en el sujeto y que se encuentran guiando sus formas de inserción social. No concordamos con posturas que entienden el aprendizaje como una superposición de aprendizajes, o que las enseñanzas tengan en el sujeto una tabla rasa, como punto de partida.

En términos operativos esto implica que todo el proceso de aprendizaje debe partir del reconocimiento, por parte del propio sujeto que se dispone aprender, de los marcos de referencia desde los cuales opera, es decir de sus ideas, de sus prejuicios, de las formas de percibir, sentir y actuar con los cuales enfrenta un proceso de formación. Al permitir el maestro, por ejemplo, el reconocimiento de lo que el alumno sabe o no sabe al momento de encarar un aprendizaje, está creando condiciones en el sujeto para que pueda efectivamente aprender, es decir, modificarse mediante la vivencia de una situación de aprendizaje. Con esto planteamos como hipótesis que buena parte de los problemas o dificultades de un proceso de aprendizaje están originados en aprendizajes anteriores que operan como obstáculo a un aprender. Los aprendizajes dependen de representaciones, ideas, internalizaciones culturales anteriores, de formas internalizadas de pensar, sentir y de actuar, todo lo cual se articula de manera tal que puede ser o no compatible con el modo de aprender que sustenta la situación de aprendizaje que se le invita a vivir.

En términos de modos de aprender, encontramos por regla general modos de aprender espontáneos no concientes al sujeto, o modos de aprender que se basan en la internalización de modelos externos al sujeto o de juicios emitidos por personas reconocidas como autoridad. Es decir, podemos discriminar tendencias en cuanto a la adopción de modos de aprender: aquellos que dependen de un estímulo externo y aquellos que se sustentan básicamente en una actividad interna del sujeto, motivada por una experiencia de la cual participa directamente.

La formación del educador polivalente sustenta un modo de aprender a partir de la reflexión de experiencias destinadas a ponerlo en contacto con sus aprendizajes anteriores y a incorporar nuevos aprendizajes que modifiquen a aquellos o a formas previas de percibir, pensar, sentir y actuar. Por esto, el programa de formación procura favorecer un modo de aprender basado en la propia experiencia, para lo cual proponemos un método capaz de convertir las experiencias en ocasiones de aprendizaje.

Por método de enseñanza-aprendizaje entendemos, para nuestros propósitos un camino mediante el cual un sujeto o un grupo de sujetos pueda llegar a formarse aprendiendo a motivo de sus propias experiencias en la medida que ellas sean "protagónicamente" reflexionadas.

Desde otro punto de vista, pensamos que el proceso de aprendizaje se sitúa en una estrategia de enseñanza que supone la disposición para aprender del sujeto dependiente de su grado de motivación, esto es, de la percepción de una necesidad de aprender como requisito previo al actuar; de comprender para actuar; de capacitarse para actuar, etc. El método de aprendizaje, por tanto, posee como primer paso la "apercepción" de una necesidad, término que supone que una nueva necesidad se fundamenta en anteriores necesidades satisfechas o insatisfechas. La necesidad educativa está así subordinada a una necesidad vital, operando la satisfacción de la necesidad educativa como un medio para satisfacer aquella. (1)

En este caso entendemos el concepto de necesidad como una disposición anímica con base objetiva en la inserción social del sujeto, que percibe el aprender como un medio para reformular su forma de inserción social, de ubicarse de manera distinta en la trama de vinculaciones de la cual forma parte.

El método, por tanto, tiene como punto de partida la percepción de una necesidad vital; en nuestro caso, la conversión del docente en un educador polivalente, lo que supone concretamente adquirir una serie de conocimientos, una serie de percepciones desde las cuales poder estar en condiciones de actuar de manera distinta.

En este marco conceptual hemos planteado un programa de formación basado en la vivencia de una secuencia de experiencias pedagógicas destinadas a ser convertidas en ocasiones de aprendizajes. Partimos de la base de que no basta vivir una serie de experiencias para aprender de una manera conciente e intencionada, sino que se requiere enfrentar dichas experiencias con una metodología de aprendizaje que pasaremos, en los párrafos siguientes, a explicitar. Importa recalcar aquí que entendemos el proceso de formacieón de un educador polivalente no solamente como un proceso de capacitación en técnicas, o como una serie de experiencias factibles de ser aplicadas y masificadas por él/ella en su labor docente habitual. Por el contrario, estamos favoreciendo una formación pedagógica basada en la capacidad del docente para discernir y crear respuestas educativas diversas en situaciones particulares con objetivos educativos específicos. En otras palabras, el educador polivalente no está siendo capacitado para "trasladar" su experiencia, sino que para "transferir" un saber adquirido de acuerdo a las particulares circunstancias que tendrá posteriormente que enfrentar. Entendemos que el proceso de acumulación de experiencias, en la medida en que ellas hayan sido convertidas en ocasiones de aprendizaje, dota al educador de una capacidad de comprender los problemas educativos, de generar respuestas adecuadas a dicha comprensión y de procurar soluciones técnicas, según sean las características del medio en que actúe y los recursos de que allí se disponga.

---

(1) "Apercepción, literalmente, quiere decir hacia la posesión de la verdad mediante la fusión y la articulación de lo actual con lo pasado. En sentido de Herbart, la apercepción consiste en hacer adquirir y elaborar nociones nuevas gracias al auxilio de los conocimientos ya adquiridos y que tienen relación y unidad con los por adquirirse". Humberto Quezada A. "Técnica de la Enseñanza" La Paz, Bolivia. p. 14.

100

La conversión de las experiencias en ocasiones de formación se sustenta, como hemos dicho, en una metodología de reflexión de la propia práctica grupalmente asumida. Pasamos, por tanto, en los párrafos siguientes a explicitar el método de investigación protagónica y el método de trabajo grupal, mediante los cuales se desarrolla el proceso de formación en el Taller de Educadores.

4. La reflexión de la propia práctica

La reflexión de una experiencia -con el objeto de convertirla en ocasión de aprendizaje- puede ser realizada de diversas maneras, las que pueden ser más o menos sitemáticas, empleando métodos más o menos rigurosos. En este programa de formación de educadores polivalentes procuramos que los docentes lleguen a manejar un método de reflexión de sus propias prácticas que denominamos "método de investigación protagónica". En esta ocasión presentaremos a grandes rasgos este método, con el objeto de ilustrar como el mismo puede ir siendo aplicado y adquirido por los propios participantes a partir de su inserción en el Taller de Educadores. En el acápite siguiente explicitaremos el método grupal de trabajo utilizado por el Taller, ilustrando como el grupo se convierte a su vez en un instrumento de investigación protagónica, permitiendo así potenciar su aplicación.

4.1 La especificidad de la investigación protagónica

En términos muy sintéticos, podemos decir que lo que caracteriza a este tipo de investigación de carácter cualitativo es el hecho de convertirse el sujeto en objeto de conocimiento. En otras palabras, el protagonista de una experiencia se convierte en protagonista de su investigación.

La investigación protagónica, por tanto, representa un proceso de conocimiento o de reflexión sistemática de la propia experiencia, cuyo objetivo es la comprensión de los factores subjetivos y objetivos que han influido en la acción. Por factores subjetivos comprendidos en una acción entendemos tanto la racionalidad explícita o implícita que le ha servido de fundamento, como la emocionalidad con la cual ha estado acompañada, la percepción o representación que se tiene de ella, los juicios de valor a los que la sometemos, etc. Por objetividad de la acción comprendemos todos aquellos factores, circunstancias, condicionamientos del contexto que han influido directamente en ella.

En estos términos, llamamos investigación protagónica a la reflexión sistemática de una experiencia donde se haya visto involucrada la práctica del educador, a condición de que respete principios de investigación tales como los de objetivación, análisis, interpretación, validación de hipótesis, etc.

101

En la medida en que el proceso de investigación logra develar los factores subjetivos y objetivos comprometidos en una práctica social como es la labor educativa, está en condiciones de juzgar críticamente lo hecho, rescatando aspectos positivos y desechando los que se estimen negativos para la formulación de una racionalidad y una acción alternativas. En este sentido la finalidad de la investigación protagónica es la capacitación del propio sujeto de una experiencia para el análisis crítico de lo vivido y, en consecuencia para su proyección desde dicho análisis a formas de acción similares o alternativas, amparadas en una comprensión explícita de la realidad y en una formulación explícita de los objetivos que espera alcanzar con sus futuras acciones.

El método de investigación protagónica, como luego veremos, procura por una parte rescatar el sentido común del propio docente, para que lo utilice en una crítica de las formas de conocer la realidad que él mismo se encuentra sustentando. Por otra, el método procura ser una disciplina de conocimiento y de reflexión que permita al sujeto develar sus marcos de referencias, para estar en condiciones de criticarlos y reformularlos. Es precisamente, por estas dos razones, que la investigación protagónica nos parece un valioso instrumento al servicio de procesos de aprendizajes, en la medida en que permite convertir una experiencia en una ocasión de formación por parte de quienes la viven y la reflexionan en forma rigurosa.

4.2 Los pasos del método de investigación protagónica

Los pasos que describiremos a continuación tienen por objeto favorecer la adquisición de una disciplina de conocimiento, en el supuesto de que, tanto los momentos de objetivación de la realidad como los momentos de interpretación, irán siendo profundizados en la medida que los protagonistas vayan apropiándose críticamente del método en cuestión.

Partiendo de la base de que cada miembro del Taller ha vivido y registrado su respectiva experiencia, estando así en condiciones de compartirla y empezar a examinarla grupalmente, corresponderá ponerse de acuerdo sobre el itinerario de reflexión que el grupo utilizará. El método es una sugerencia de pasos o momentos posibles de dicho itinerario.

Primer paso: Problematización de la experiencia vivida

Suponiendo que todos los participantes han vivido una experiencia similar que ha sido planificada en conjunto dentro del grupo, corresponde en un primer momento hacer un listado de los problemas enfrentados durante su desarrollo. Una vez hecho este listado, es conveniente jerarquizar los problemas, integrar unos en otros, hasta llegar a un ordenamiento de todo lo compartido y formulado hasta ese momento en el grupo.

102

Una vez que el listado de problemas se encuentre ordenado, el grupo deberá seleccionar uno de ellos con el objeto de ser investigado protagónicamente. Hasta el momento, el grupo tiene un listado de problemas de acción que se irán paulatinamente convirtiendo en problemas de investigación, en la medida en que se formulen preguntas de investigación tendientes a explicarse las razones y causas que pudo haberlos originado. Es importante agregar al listado de problemas un listado de los logros, de los aprendizajes que los docentes han tenido durante la experiencia, de manera tal que ellos sean igualmente convertibles en objetos de estudio. En materia de logros o aprendizaje, cabrá preguntarse el por qué ellos fueron posibles.

La etapa de problematización, por tanto, tiene por objeto delimitar un problema de investigación levantado con motivo de la experiencia vivida. Una vez delimitado el problema de investigación y nominado de manera tal que el mismo pueda ser perfectamente discriminado de los demás problemas que lo acompañaron, se podrá pasar a los pasos siguientes.

De más está decir que para que los distintos pasos vayan teniendo sentido y vayan siendo aplicados conscientemente, es conveniente que previamente a su utilización los participantes dispongan de una visión global de este método y de las opciones teóricas y metodológicas que lo sustentan, las que en este documento no corresponde incluir. En todo caso, requieren de un apoyo desde una coordinación para que el método sea paulatinamente aplicado, superando los obstáculos y dificultades que naturalmente puede presentar.

La problematización culmina con la conversión de un problema de acción en un problema de investigación. El proceso de investigación tendrá por finalidad disponer de mejores antecedentes para volver a enfrentar el problema de acción que le dio origen, como fruto de un re-conocimiento de la realidad vivida por los sujetos.

La problematización, como los demás pasos, podrá ir siendo retomada a medida que se avanza en el proceso asegurándose los participantes de que los pasos son perfectamente susceptibles de ser discriminados entre sí.

Segundo Paso: Reconstrucción de un episodio

Una vez seleccionado uno de los problemas enfrentados por todos o por uno de los integrantes del Taller, se pasará a compartir episodios completos vividos por los participantes, donde se perciba que se pone de manifiesto el problema previamente elegido para centrar el proceso de reflexión. De todos los episodios compartidos el grupo deberá seleccionar uno, para ir posteriormente reconstruyendo uno por uno.

Por episodio se entiende un hecho ubicado en un tiempo y lugar determinado donde el sujeto le ha correspondido actuar de una cierta y determinada manera. El episodio es un instante dramático, una situación de

interacción donde se ha producido un juego de acción y reacción, una anécdota vivida, un acontecimiento, etc. Lo importante es entender que el episodio constituye una vía para conectarse el grupo y el protagonista con una realidad vivida no en general, sino de una forma perfectamente reconstruible en el modo como se produjeron los hechos y la manera como se movilizaron elementos internos del protagonista de la acción.

La reconstrucción de un episodio está destinada a convertir la realidad vivida en objeto de observación mediante su consignación en un registro, el cual será posteriormente retrabajado y profundizado por el grupo, apoyando así al protagonista de la acción y del registro.

En primer lugar, el participante deberá reconstruir el episodio externamente, lo que implica que debe intentar desdoblarse en un observador que ve el episodio desde afuera. En segundo lugar deberá reconstruir el episodio internamente, esto es, debe intentar desdoblarse consignando en un registro la subjetividad comprometida en la acción, como si se observara desde dentro.

A partir de estos registros, el grupo deberá apoyar al protagonista, intentando profundizar esta reconstrucción inicial, de manera tal que el episodio se contextúe social e institucionalmente, y en la historia personal y mundo interno del sujeto protagonista del episodio.

El paso de reconstrucción se puede prolongar indefinidamente; el límite deberá fijarlo el propio grupo, en el momento en que considera haber alcanzado una representanción bastante fiel del episodio en cuestión. De particular exigencia en este paso es que los participantes hayan logrado suspender sus juicios de valor o sus juicios interpretativos sobre el episodio, de manera que puedan abrirse a una reflexión distanciada desde la involucración directa inicial.

La reconstrucción procura observar la realidad a partir de una situación particular donde queda puesto de manifiesto el problema que origina la investigación. El paso siguiente será buscar explicaciones para la ocurrencia del episodio, sobre la base de la reconstrucción interna y externa de que ha sido objeto.

Tercer Paso: Interpretación del episodio

En este paso se intenta responder las preguntas de investigación o de guía de la reflexión acordadas en la etapa de problematización. Cabe hacerse preguntas tales como: ¿por qué el sujeto actuó de la manera que lo hizo, sobre la base de que ya conocemos la racionalidad que le imprimió a su acción? ¿por qué tiene tal particular representación del episodio y en qué medida ella responde efectivamente a la realidad? ¿qué factores personales, institucionales y sociales explican el comportamiento del docente en el contexto en que se ha desarrollado?

El proceso de interpretación del episodio puede ir adquiriendo distintos niveles de profundidad y puede recurrir a distintos tipos de explicación. Lo importante es entender que la interpretación de un episodio im-

plica un develamiento de la trama de relaciones en la cual dicho episodio se encuentra inserto, y que explican su particular emergencia u ocurrencia.

La forma de interpretar un episodio tendrá que ser objeto de una capacitación que los participantes van adquiriendo tras aplicar el método en forma sucesiva, sin pretender llegar a explicaciones solventes desde el primer momento. El proceso de interpretaciones sobre la base de recopilación de antecedentes y traducciones de un episodio dentro de un marco de comprensión, constituye el ámbito teórico metodológico de la investigación protagónica.

Cuarto Paso: Formulación de hipótesis interpretativas del problema de investigación

A partir de las interpretaciones o hipótesis formuladas con motivo del episodio, se pasa a formular hipótesis de carácter general sobre la génesis del problema investigado. Estas hipótesis suponen un grado de abstracción tal que les permita convertirse en marcos interpretativos de los problemas investigados. La diferencia entre las hipótesis formuladas con motivo de un episodio y aquellas generadas por un problema de investigación, se refiere a su profundidad y generalización. Profundidad que supone un trabajo de precisión conceptual o recomprensión del problema de investigación. Generalidad que se refiere a las posibilidades de utilizar el mismo tipo de explicación para comprender episodios similares.

Quinto Paso: Formulación de una racionalidad alternativa

Sobre la base del camino recorrido, se podrá retomar el episodio y analizar críticamente la subjetividad que en él ha estado comprometida. Este paso procura dotar al episodio examinado de una comprensión distinta, con el objeto de poder enfrentarlo de manera también diferente a la originalmente utilizada.

La racionalidad que en este paso se estructure puede ser alternativa a la de los marcos de referencia develados en la etapa de reconstrucción. Sin embargo, no necesariamente se tendrá que dar lugar a un marco de referencia rupturista con el anterior, sino que pueden darse tanto aspectos de continuidad como de ruptura con el mismo.

Este paso representa el momento para emitir juicios de valor sobre lo develado y de explicitar los valores y objetivos educativos que se procura alcanzar con las experiencias pedagógicas desarrolladas. La nueva racionalidad frente al episodio permitirá corregir la acción desarrollada, teniendo presente, y con una claridad creciente, la perspectiva de formación que se está procurando obtener por las experiencias que se viven y reflexionan.

Sexto Paso: Formulación de una acción alternativa

Así como hemos postulado que un aprendizaje supone una modificación de un marco de referencia internalizado en los sujetos de manera tal que pueda plantearse una modificación de su manera de actuar, el método permite formular nuevas formas de acción sobre la base de una racionalidad alternativa lograda en el paso anterior.

Este paso culmina con un proceso intelectual, sobre la base de que el sujeto esta en condiciones de revivir la situación analizada, y de actuar de una manera diferente o más flexible y creativa.

El método ha sido suscintamente expuesto con el objeto de ilustrar la forma como las experiencias pueden ir siendo reflexionadas cada vez en forma más sistemática. Interesa indicar que el método sólo procura ilustrar que un proceso de conversión de experiencias en situaciones de aprendizaje, requiere de una disciplina de conocimiento y, por parte del sujeto, de una capacitación específica que puede ir siendo adquirida a medida que avanza su formación como educador polivalente.

Por último, la validación de los conocimientos, de las hipótesis alcanzadas, será fruto de su utilización en la explicación de otros episodios y problemas a los que la propia práctica pedagógica irá dando lugar.

A medida que los problemas son abordados, se irá sin duda requiriendo de información y referencias complementarias para explicarse cabalmente los episodios. Será misión del coordinador proporcionar el máximo de apoyo en este sentido para contribuir a la mayor profundidad de las reflexiones generadas.

5. El trabajo en grupos

El Taller de Educadores compuestos por los docentes participantes del programa de formación en una localidad determinada, integra lo que se denomina "un pequeño grupo". Entre las características que reúnen estos grupos se señalan:

"número restringido de miembros, de tal manera que cada uno de ellos pueda tener una percepción individualizada de cada uno de los otros, ser percibido recíprocamente por éstos y entre los cuales pueda producirse una gran comunicación inter-individual";

"prosecusión en común, y de manera activa, de los mismos objetivos dotados de cierta permanencia, asumidos como objetivos del grupo, que responden a diferentes intereses de los miembros y son valorizados por ellos";

"relaciones afectivas que pueden llegar a ser intensas entre los miembros (simpatías, antipatías, etc.)";

"firme interdependencia de los miembros y sentimientos de solidaridad; unión moral de los integrantes del grupo fuera de las reuniones y de las acciones en común";

"constitución de normas, de creencias, de signos y de ritos propios del grupo (lenguaje y código del grupo)". (1)

Señalamos esta características -sin entrar a discutir que un trabajo en pequeño grupo pueda adoptar distintas orientaciones teóricas y prácticas- con el sólo objeto de manifestar a grandes rasgos nuestra inclinación por el rescate de aportes que estimamos valiosos para llevar a cabo el programa de formación que proponemos.

El grupo en este programa de formación tenderá a asumir las características antes mencionadas, con el propósito común de vivir un proceso sistemático de formación como educadores polivalentes.

5.1 Su carácter autogestionado con el apoyo de un coordinador

El grupo autogestionado se define como una instancia en la cual son sus propios miembros los que asumen como colectivo la responsabilidad de gestionarlo y lograr los objetivos que le dan origen. En este caso, se trata de un grupo de aprendizaje que se nutre de la experiencia acumulada por la pedagogía en grupo.

La opción por un trabajo autogestionado se justifica por diversos tipos de razones. Por una parte, constituye una experiencia susceptible de convertirse en ocasión de formación, en la perspectiva de estar capacitado el educador polivalente para apoyar a que la comunidad se organice de similar manera para asumir responsabilidades en el plano educativo. Por otra parte, la experiencia grupal de autogestión permite a sus participantes ponerse en contacto con las dificultades y posibilidades que este tipo de pedagogía tendrá necesariamente que enfrentar. El Taller será así un ensayo social de trabajo donde se podrán analizar e interpretar los condicionamientos culturales que habrá que rescatar y aquellos condicionamientos que, al operar como obstáculo habrá que superar.

En este sentido, el grupo de aprendizaje, además de los objetivos que colectivamente se propone alcanzar a través de las experiencias planificadas y reflexionadas en común, ofrece una experiencia rica en acontecimientos igualmente susceptibles de convertirse en ocasión de aprendizaje.

El grupo autogestionado que aquí se propone conformar con los maestros/as participantes, cuenta con el apoyo de un coordinador. La misión de este coordinador, cuya función será explicitada más adelante,

---

(1) Didier Anzieu y Jacques-Ives Martin. "La dinámica de los grupos pequeños". Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina, 1971, p. 22.

consiste básicamente en cooperar con el grupo para que efectivamente llegue a autogestionarse. El coordinador no tiene un rol de conductor sino, por el contrario, un rol de carácter cooperativo, de tal manera que la función de coordinación grupal sea asumida por el propio colectivo de participantes.

5.2 El grupo como instancia colectiva de trabajo

El grupo, como instancia colectiva que asume una tarea común, está destinado a ser un ámbito en el cual los maestros/as puedan compartir sus experiencias y acordar solidariamente formas de resolver sus dificultades. Procura favorecer la creatividad en la búsqueda por el propio grupo, de soluciones a las dificultades, y determina los apoyos que se estimen necesarios, en la estricta proporción en que ellos sean indispensables para el éxito del trabajo.

En este marco el Taller constituye un ensayo de una forma permanente de trabajo entre educadores polivalentes, que puede prolongarse más allá del período trazado por el programa inicial de formación que aquí se está proponiendo. En la medida en que el grupo se conforme sólidamente, podrá continuar como un importante referente y un ámbito de apoyo mutuo para enfrentar las diferentes experiencias que cada educador polivalente tendrá en lo sucesivo que afrontar.

5.3 El encuadre grupal y la conformación de una normatividad interna

Por encuadre grupal entendemos todas aquellas definiciones de trabajo acordadas al inicio de la formación de un grupo, para asegurar su funcionamiento regular. El encuadre supone opciones relativas al lugar de reunión, horario de funcionamiento, distribución del tiempo, etc.

Entre los elementos de encuadre que en este caso se sugieren, está la fijación de un mismo lugar de funcionamiento; una jornada de trabajo de todo un día, pudiéndose acordar una reunión de tres horas por la mañana, con tres horas de trabajo individual o en sub-grupos y una segunda reunión grupal de tres horas por la tarde.

A medida que el grupo empieza a funcionar, tendrá que ir construyendo su propia normatividad, de manera tal que asegure su funcionamiento democrático, con una rotación permanente de roles dentro del mismo.

Parte del encuadre será acordar momentos de carácter informativo, otros de trabajo grupal propiamente tal, y momentos de evaluación. Esta última representa una fase importante de cada reunión, por cuanto en ella debe intentarse determinar los avances de grupos, sus logros, sus dificultades para que así todos los acontecimientos vividos se conviertan efectivamente en ocasiones de aprendizaje. Para esto es tarea del grupo llevar un registro de desarrollo grupal, que permita un desarrollo cada vez más profundo y riguroso de las evaluaciones.

5.4 El grupo al servicio de la metodología de investigación protagónica

La opción por reflexionar grupalmente las experiencias pedagógicas, está basada en el papel que puede jugar una instancia colectiva para efectivizar el método de investigación protagónica. El grupo apoya a sus protagonistas en la búsqueda de objetividad frente a la propia práctica, formula interpretaciones que el sujeto aislado difícilmente puede alcanzar, valida la formulación de las hipótesis al tener la oportunidad de constatarla en diferentes realidades y experiencias.

Además, la situación grupal permite a los sujetos reflexionar a partir de las experiencias de otros, en quienes se reflejan o se descubren reflejados. Esto les permite abrir múltiples campos de reflexión que aisladamente requerirían un período muy prolongado de tiempo. En este sentido, se dice que el grupo permite un verdadero juego de espejos donde unos se reconocen con los demás, en sus similitudes y en sus diferencias. Este juego de espejos, por tanto, es un mecanismo que permite el conocimiento multifacético de la práctica educativa de cada uno de los participantes.

En síntesis, el trabajo grupal representa una instancia formativa que se estima funcional a una formación de educador polivalente, en la perspectiva de que se encuentre capacitado para enfrentar un trabajo comunitario donde esta forma de trabajo se considera fundamental. En la medida en que haya tenido ocasión de vivir una experiencia grupal y analizarla, deberá estar en buenas condiciones para apoyar este tipo de opción de trabajo educativo y social.

6. La articulación de las experiencias a través de los hilos conductores del programa de formación

La secuencia de las experiencias tiene por objeto que los participantes vayan adquiriendo una formación teórica y práctica como educadores capaces de poner en práctica una educación polivalente. La finalidad de los hilos conductores es permitir rescatar de cada experiencia aspectos al servicio de dicha capacitación, desde niveles menos complejos a más complejos.

Primera Unidad

La primera serie de experiencias tiene por objeto que el maestro/a se sensibilice ante la posibilidad de observar y aprender de la propia comunidad, en la medida que conozca sus formas de vida y cultura. Igualmente, esta serie de experiencias debe permitir a los maestros/as reconocer sus propias dificultades para relacionarse de manera particular con los distintos miembros de la comunidad.

Al tener el maestro/a que observar y registrar su experiencia de vida con la comunidad, estará en condiciones de plantearse muchos interrogantes sobre las necesidades educativas de ella, y sobre las posibilidades de que por sí mismos sus miembros concurran a satisfacerlas.

Será por tanto, un hilo conductor a partir de esta primera experiencia y que deberá prolongarse a lo largo del programa, el desentrañamiento e interpretación de aspectos de la cultura comunitaria que están o no están favoreciendo la asunción de un proyecto integral de desarrollo, y la búsqueda de aportes educativos para poder efectivizarlo.

Segunda Unidad

Otro de los hilos conductores que podrán ser tratados desde esta serie de experiencias, es la capacitación del educador para reconocer las actitudes de los miembros de la comunidad frente a la escuela, los requerimientos que a ella hacen sus apoderados, y los espacios que los miembros de la comunidad pueden tener en ella para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

En esta unidad, especial importancia tendrá para el educador aprender a descubrir los condicionantes culturales que las familias poseen para favorecer o no favorecer la escolaridad y buen rendimiento de sus propios hijos. La línea de observación tendrá que ser también el reconocimiento de los valores e intereses que la escuela debiera considerar para que, en la escuela, los niños/as encuentren respuestas a sus intereses y a los de sus familias, en la perspectiva de integrarse de manera participativa en la propia comunidad. Por ejemplo, especial significación deberán tener todos aquellos aspectos susceptibles de integrar educación y trabajo desde el período escolar, integración donde a la comunidad le puede caber un importante papel.

Otro hilo conductor del programa será que, con motivo de cada experiencia, los participantes del Taller vayan adquiriendo un manejo del método de investigación protagónica de manera cada vez más rigurosa, profundizando sus logros paso por paso.

Tercera Unidad

En esta unidad, además de los hilos conductores anteriores, se agregará la posibilidad de determinar la potencialidad de la propia comunidad para convertirse en fuente generadora de actividades de aprendizaje. En esta perspectiva, la ubicación del educador en relación a la comunidad constituirá un centro de la reflexión, determinándose en qué medida favorece el crecimiento autónomo de la comunidad en su capacidad de satisfacer las necesidades educativas generadas por las actividades de desarrollo comunitario.

Especial importancia tiene en esta unidad el conocimiento y análisis de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas de la comunidad para asumir democráticamente un proyecto de desarrollo integral.

Desde el punto de vista pedagógico, en esta unidad deberán cristalizarse algunas ideas fuerzas que permitan al educador entender que la educación puede ser generada en estrecha vinculación con las actividades

cotidianas de la comunidad, en la medida en que dichas situaciones sean pedagógicamente enfrentadas.

Cuarta Unidad

El hilo conductor de la segunda unidad -determinación de las posibilidades de que la comunidad tenga un papel activo en la escuela, en la formación de los niños y jóvenes- constituye el centro de observación y de aprendizaje. La experiencia deberá permitir conceder las posibilidades de apoyo de la comunidad a la escuela, como asimismo el papel que deberá desempeñar el educador para hacer esto efectivo.

Esta unidad deberá observar, interpretar y, por tanto, aprender a conjugar la educación de los niños con la educación de los adultos de la comunidad. Los miembros de la comunidad, al colaborar con la escuela, están también teniendo una ocasión privilegiada para satisfacer necesidades educativas y pasar a jugar un rol educativo dentro y fuera de la escuela.

Quinta Unidad

En esta unidad se trata de aprender a sistematizar una experiencia de formación, a comunicarla, a evaluarla y a proyectarla hacia adelante. Esta unidad constituye la experiencia de cierre donde se deberán consignar los aprendizajes alcanzados y determinar las situaciones que permitieron alcanzarlo.

Los hilos conductores, por tanto, son traducciones del marco conceptual que opera como referencia para determinar el tipo de formación que se espera que los maestros/as adquieran a lo largo del programa.

7. Los Coordinadores de los Talleres de Educadores

Los coordinadores de los Talleres de Educadores, que formarán en cada localidad a su vez un Taller de Coordinadores, tendrán por misión apoyar el proceso de formación en todos aquellos aspectos que se vayan viendo necesarios. Especial importancia tiene que los coordinadores acompañen la reflexión de los participantes y puedan ir enriqueciendo dicha reflexión de manera sistemática, para hacer efectivos y tener siempre presentes los hilos conductores del programa de formación.

El rol de los coordinadores, como hemos dicho, es cooperar con la marcha del Taller e ir registrando la experiencia con rigurosidad, de manera tal que el Taller de Coordinadores tenga un material de registro donde reflexionar la experiencia de coordinación e ir tomando las decisiones necesarias para realizar dicho apoyo.

Los coordinadores también tienen en el Taller de Coordinadores una instancia de trabajo colectivo y una instancia de formación como coordinadores, tanto de la formación permanente de los educadores como en la implementación de una educación polivalente a través de ellos.

V. DISEÑO DE INVESTIGACION

Por el diseño de investigación entendemos, en este contexto, un conjunto de definiciones básicas para desarrollar un proceso de conocimiento cuyo objetivo es convertir el progreso de formación en un campo de investigación. En el presente capítulo incluímos, por tanto, una propuesta de investigación destinada a acompañar al programa de formación, que tendrá que ser asumido creativamente por los coordinadores encargados de apoyar cada Taller de Educadores.

El diseño tendrá necesariamente, a este nivel de explicitación, un carácter general, requiriendo de parte de los coordinadores una labor de concreción según las características particulares que asuma el proceso de formación en cada localidad. En todo caso, este diseño deberá ser discutido en las reuniones de coordinación entre los distintos proyectos de formación, a objeto de asegurar que la información recopilada y las perspectivas de análisis permitan un examen comparativo de las diversas experiencias.

1. Carácter y finalidad de la investigación de un proceso de formación

La investigación a que aquí nos referimos acompaña al proceso de formación, sin formar parte directamente del mismo. Esta aclaración tiene importancia para que ella no se confunda con la investigación protagónica que los participantes del Taller de Educadores realizan con el fin de convertir sus experiencias pedagógicas en ocasiones de formación. El proceso de investigación que aquí diseñamos, en la medida en que se desarrollará desde el inicio del proceso de formación, constituirá un útil instrumento para que los coordinadores apoyen dicho proceso, procurando hacer efectivos sus hilos conductores.

La investigación sobre experiencias de formación puede adquirir un doble carácter. Por una parte, un carácter evaluativo de los logros de aprendizaje o de formación alcanzados por el programa. Por otra parte, un carácter "exploratorio" de los condicionantes personales, institucionales, sociales, culturales, etc. que se ponen de manifiesto con motivo del ensayo social que representa la experiencia de formación. Tanto la dimensión evaluativa de la investigación como la dimensión exploratoria se com-

plementan mutuamente para que, a partir de la observación de los procesos de formación, se genera un conocimiento que sirve de antecedente para multiplicar el tipo de formación que aquí se ha experimentado. La finalidad de la investigación, en este sentido, es generar un saber susceptible de ser acumulado para enfrentar otras experiencias de formación de educadores polivalentes de manera original y diversificada, adaptándose a las particulares características que cada programa de formación deberá asumir. En otras palabras, la investigación no es sólo un método susceptible de ser masificado, sino fundamentalmente parte de una concepción de los procesos de formación abierta al empleo de diversas opciones en cuanto a los métodos y técnicas que pueden ser utilizados para el logro de objetivos de diverso tipo.

La investigación procura dar un carácter cualitativamente distinto a las experiencias de formación denominadas "pilotos". No concordamos con aquella concepción que intenta validar programas de formación para su masificación, ateniéndose al eventual éxito que hayan obtenido en su fase experimental. La experiencia nos ha demostrado en muchas ocasiones que dichas estrategias fracasan, o simplemente no pueden ser aplicadas, por no encontrar condiciones similares a aquélla en que se dio la experiencia piloto. En nuestro caso, por ejemplo, la formación de educadores polivalentes será ensayada exclusivamente con maestros o maestras de escuela, probablemente caracterizados por una determinada edad, origen social, formación profesional, etc. Si la investigación no acompañara nuestra experiencia, o sólo se limitara a su dimensión evaluativa, estaríamos en muy débil posición para pretender que ella sea considerada precedente para otras experiencias con participantes de características diferentes a las de aquéllos que formaron parte de la experiencia piloto. La investigación, por tanto, tendrá que proporcionar conocimientos que, a pesar de provenir de una experiencia particular, nos permitan rescatarla para generar otras, aunque éstas sean cualitativamente distintas a aquélla donde la investigación fue realizada. En esta perspectiva, la investigación se encuentra destinada a superar el "mito" de que la solución de los problemas educativos puede residir en la masificación de "paquetes curriculares" o de "sets" de métodos y de técnicas. Nos inclinamos por creer que tal solución debe ser buscada en una formación de educadores que puedan actuar con autonomía, capacitados para enfrentar situaciones diversas con diversas alternativas de acción educativa. La investigación se encuentra destinada precisamente a generar un saber que pueda ser socializado entre los educadores para que su capacitación se torne cada vez más flexible y creativa, teniendo como referencia experiencias anteriores también rescatadas teóricamente. En síntesis, se trata de una investigación sobre un proceso de formación, destinada a rescatar la experiencia de manera tal que sirva de precedente para otras experiencias de similar carácter. Teniendo presente estas consideraciones, los elementos de diseño que explicitaremos se refieren a:

1. Objetivos de la investigación
2. Objetos de estudio

3. Problemas de investigación
4. Relación del investigador con la realidad estudiada
5. Carácter del registro de la experiencia
6. Perspectiva de análisis
7. Elaboración del informe de investigación

2. Objetivos de la investigación

La finalidad de la investigación, como ha sido señalado en el párrafo anterior, es rescatar la experiencia de formación de manera tal que ella sirva de precedente para experiencias posteriores de similar carácter. Tal objetivo central de la investigación es entonces la formulación de los conocimientos necesarios para que dicha finalidad pueda efectivamente ser alcanzada. Este objetivo se distingue claramente de los objetivos de capacitación de la experiencia, sin perjuicio de que sean estos últimos los que han justificado mayormente la generación del programa.

Al analizar este objetivo central de la investigación, podemos distinguir objetivos formulados desde una perspectiva estrictamente evaluativa, y otros desde una perspectiva estrictamente exploratoria. Incluiremos ambas perspectivas, aunque en lo sucesivo sólo ilustraremos el diseño en su dimensión exploratoria. La dimensión evaluativa puede ser incluída y diseñada como parte del proceso de formación, con una significativa función en términos de los aprendizajes surgidos de la reflexión sistemática de una experiencia.

Objetivos de investigación evaluativa

1. Determinar el impacto del programa en la formación de los maestros como educadores al servicio del desarrollo de una educación polivalente en comunidades rurales.

2. Determinar los factores que influyeron positivamente y negativamente en el logro de los objetivos de capacitación propuestos, de manera tal de poder corregir sus insuficiencias en una eventual prolongación del programa de formación.

Objetivos de investigación exploratoria

3. Conocer los factores personales, institucionales y sociales que se ponen de manifiesto durante el proceso de experimentación y que deberán tomarse en cuenta para el desarrollo de una educación polivalente en comunidades rurales.

4. Conocer los obstáculos y posibilidades que ofrece el tipo de formación utilizado, donde se intenta compatibilizar la realización de experiencias educativas grupalmente asumidas con su conversión en ocasiones de aprendizaje al servicio de la formación de educadores polivalentes.

En otras palabras, los objetivos de la investigación constituyen el hilo conductor de una estrategia de conocimiento tendiente a rescatar la experiencia de formación como instrumento de investigación de la realidad donde el educador se desempeñará, y de los procesos de aprendizaje que éste puede vivir al formarse como educador polivalente.

3. Objetos de estudio

Toda investigación sistemática representa la conversión de un campo de la realidad en objeto de conocimiento. En este sentido, los objetos de estudio no se identifican con el campo de observación o realidad empírica sobre la cual versa el proceso de investigación. Los objetos de estudio están definidos por la perspectiva desde la cual se mira la realidad y se la interroga. Las ciencias se distinguen entre sí por sus objetos de estudio, independientemente de que todas ellas estén observando la misma realidad. Por ejemplo, el campo tanto de la sicología como de la antropología es el hombre, pero en ese campo cada una ha definido objetos de conocimiento diferentes.

Los objetos de estudio, por tanto, expresan un enfoque desde el cual será posteriormente interrogado el proceso de formación vivido por los participantes, proceso en el cual los coordinadores estarán directamente involucrados. Podemos sintetizar tales objetos en los siguientes:

1. Las características culturales presentes en la comunidad rural que se ponen de manifiesto con motivo de las experiencias educativas ensayadas y que es necesario tener en cuenta para el desarrollo de una educación polivalente.

2. Las características culturales presentes en los maestros/as en que se están formando como educadores polivalentes, y que favorecen u obstaculizan el ejercicio de un rol al servicio de una educación polivalente.

El concepto de caracterísitcas culturales deberá posteriormente ser definido con toda rigurosidad, de manera tal de convertirlo en un concepto operativo para los fines de la investigación. En términos generales nos estamos refiriendo al plano en el cual la educación tienen lugar y una influencia que ejercer. Por cultura nos estamos refiriendo básicamente a las formas de pensar, vivir, sentir, actuar, que rigen la inserción de los individuos en una compleja trama de relaciones sociales que constituye su contexto.

En este marco, el desentrañamiento de la cultura no se limita a la descripción de las formas de relación que los sujetos establecen entre sí y con la naturaleza, sino que además supone un develamiento de la subjetividad comprometida en sus comportamientos y formas de comunicación. Esta es una de las razones por las cuales el objeto de estudio constituye un "constructo teórico" que sirve de instrumento para conocer una

realidad a partir de lo que se pone de manifiesto, para desde ahí proseguir un itinerario de conocimiento.

4. Los problemas de investigación

Los problemas de investigación constituyen un paso posterior a la definición de los objetos de estudio. En el caso de estudios sobre el proceso de formación, tienen su origen en problemas concretos que dicho proceso enfrentará para la consecución de sus objetivos. En este sentido, los problemas de investigación son conversiones de un problema de acción en problema de investigación. En términos más específicos, son problemas de aprendizaje que se ponen de manifiesto durante dicho proceso.

Como es natural durante un proceso de formación, los problemas que pueden surgir son múltiples y diversos, en congruencia con la complejidad de situaciones que los sujetos vivirán tanto dentro del grupo como en la comunidad donde llevarán a cabo las experiencias educativas.

En este acápite no se pretenderá hacer una enumeración exhaustiva de los problemas susceptibles de ser investigados, por ser ella interminable. Sólo indicaremos el género de coordinación, de manera tal que los resultados de las investigaciones sean complementarios entre sí y sea posible hacer un examen comparativo entre ellos.

Problemas ligados a la utilización del método de investigación protagónica en las prácticas educativas desarrolladas

El problema de formación propuesto se sustenta en procesos de conversión de experiencias en ocasiones de aprendizaje de un rol y de un modo de aprender. Como hemos explicitado en el capítulo precedente, esta conversión se realiza mediante la reflexión sistemática de acontecimientos o episodios que se han presentado como obstáculos para la consecusión del proceso educativo diseñado. En esta perspectiva, la aplicación del método o su apropiación van haciendo emerger una serie de dificultades, que pueden estar ligadas a cada uno de los pasos de investigación. Así, por ejemplo, en la etapa de problematización o la etapa de reconstrucción de los episodios puede encontrarse dificultades en el logro de:

- la suspensión de los juicios de valor;
- la concentración en un episodio de manera concreta y singular;
- el reconocimiento de los prejuicios o de la subjetividad comprometida en la acción del protagonista;
- el reconocimiento de situaciones como problemáticas;
- la formulación de interpretaciones o soluciones mediatizadas y validadas por un proceso de investigación;

En relación a la etapa de interpretación, podemos encontrar dificultades en aspectos tales como:

• el reconocimiento de relaciones entre una circunstancia particular y el contexto en el cual se produce;

• la aceptación de interpretaciones que puedan resultar críticas a las opciones adoptadas;

• la aceptación de interpretaciones donde no se visualice una aplicación práctica inmediata factible de ser asumida por el educador o la comunidad;

• la aceptación de diferentes niveles de interpretación, a medida que se alejen de lo manifiesto;

Todas estas dificultades, señaladas con fines ilustrativos, se constituyen en problemas susceptibles de ser investigados si nos preguntamos, por ejemplo, sobre los condicionamientos personales o culturales de los sujetos, que están contribuyendo a su aparición.

Problemas ligados a la aceptación de un modo de aprender o de formación donde se requiere una activa participación del sujeto

Los sujetos, por regla general, poseen un modo de aprender o de capacitarse basado en una relación dependiente con el conocimiento y con la adquisición de nuevas habilidades. La aprobación de un modo de aprender distinto al que los sujetos se encuentran habituados, pondrá de manifiesto dificultades tales como:

• reconocer que las experiencias personales ofrecen una posibilidad de aprendizaje en la medida que ellas sean sometidas a una reflexión rigurosa;

• reconocer la posibilidad de aprender sin un vínculo de dependencia de alguien que sabe y que enseña, teniendo el sujeto la necesidad de elaborar sus propios juicios de verdad y de valor;

• reconocer que el protagonismo en materia de aprendizaje supone develar y enfrentar vínculos de dependencia profundamente internalizados en cada sujeto;

En otras palabras, la adquisición de un modo de aprender destinado a formar un educador capaz de actuar con mayores márgenes de autonomía y creatividad, obligará a los participantes a enfrentar los vínculos o pautas culturales que operan internamente como obstáculo para avanzar o adquirir tal formación; este enfrentamiento de los problemas de aprendizaje puede hacerse rescatando los momentos donde dichas dificultades se han puesto de manifiesto, intentado develar los factores internalizados en cada sujeto que están impidiendo su capacitación.

Problemas ligados a la comprensión del hecho educativo como un fenómeno susceptible de ser polivalente

Tradicionalmente la educación ha sido "monovalente", esto es, ha tenido, entre otras características, la de ser general y uniforme, unidireccional, independiente del contexto social y personal en el cual los sujetos se encuentran; desligada de necesidades educativas de carácter productivo, de servicio social, de organización comunitaria. El proceso de abrirse a una concepción que procura conformar procesos educativos singulares según las circunstancias que se vinculan con procesos primariamente no educativos tales como los de trabajo o de organización de la vida cotidiana, etc., pondrá de manifiesto dificultades que tienen su origen tanto en el enfrentamiento de una nueva situación como en los marcos de referencia educativos desde los cuales el sujeto ha estado habituado a actuar.

Por ejemplo, la adquisición de un enfoque donde los procesos pedagógicos se insertan en una concepción social de ellos, podrá plantear dificultades tales como:

- de integración de lo social con lo educativo, por la tendencia a repetir el paralelismo que caracteriza la manera habitual en que la escuela ha afrontado la satisfacción de las necesidades fundamentales;

- de reconocimiento en la comunidad de una capacidad educativa susceptible de compatibilizarse con sus intereses personales y de desarrollo económico y social;

- de reconocimiento de la posibilidad de inserción de las actividades educativas en la comunidad de tal manera que éste preserve su identidad cultural, al mismo tiempo que dicha cultura se transforma y pasa a ser un factor clave para que la comunidad asuma su propio proyecto de desarrollo integral.

Todos los problemas ligados a este tipo de dificultades pueden ser observados a partir de acontecimientos particulares donde ellas se ponen de manifiesto. Corresponderá a los investigadores reconstruirlas e interpretarlas consignando la trama de relaciones sociales donde ellas se han puesto de manifiesto.

Problemas ligados con la asunción de formas grupales de trabajo

La experiencia de conformación grupal y de funcionamiento autogestionado, supone el enfrentamiento de obstáculos y los intentos por superarlos, para lograr los objetivos de formación propuestos y asumidos por los participantes. El proceso grupal irá poniendo de manifiesto, a través de acontecimientos grupales, una serie de dificultades, relacionadas con aspectos como:

- la aceptación de afiliación y pertenencia a un grupo;

- la aceptación de un trabajo basado en la cooperación y no en la competencia;

- la aceptación de una compatibilización entre el trabajo individual y el trabajo grupal;

- la aceptación de la rotación de roles;

- la aceptación de las diferencias individuales y su complementación en la perspectiva de una productividad grupal;

- la aceptación de distintos ritmos de aprendizaje;

- la aceptación de los conflictos grupales;

- la aceptación de una auto-gestión grupal.

Cada una de estas dificultades, además de constituir ocasiones privilegiadas para el aprendizaje del trabajo grupal, constituyen acontecimientos susceptibles de ser investigados, develando los condicionantes culturales que están impidiendo el avance en la conformación y funcionamiento del grupo.

Los problemas de investigación señalados, como hemos dicho, no son los únicos posibles, y habrá que adoptar una posición muy abierta y flexible para abordar otros que pueden parecer significativos para la acumulación de conocimientos, en la perspectiva de multiplicar la formación de educadores polivalentes.

5. Relación del investigador con la realidad estudiada

En este tipo de investigación sobre experiencias de formación, el investigador forma parte del Taller, desempeñando un rol específico: coordinador cooperativo del proceso grupal. Importa definir aquí la forma como el coordinador irá ubicándose en una situación de descentramiento respecto al grupo, tanto para apoyarlo en cuanto coordinador como para asumir su rol de investigador.

Una vez que el investigador ha definido con precisión los problemas que serán objeto de su investigación, dispone de una cierta perspectiva de observación que deberá privilegiar todos los acontecimientos donde reconozca que se ponen de manifiesto dichos problemas. Esta observación tendrá que ser siempre abierta, para lo cual su registro de la experiencia debe contener el máximo de información posible, sin sesgar de antemano la información útil de la inútil. Esto tiene especial impor-

tancia por cuanto la interpretación de los acontecimientos requerirá en todo caso su contextualización al interior de los procesos en los cuales emergen.

La colaboración de los participantes del Taller de Educadores es necesaria para el proceso de investigación de que el programa está siendo objeto. En esta perspectiva, sus propios registros se sumarán a los registros de los coordinadores, lo que permitirá a éstos, en muchas ocasiones, contrastar ambos tipos de información recogida.

Los registros son un importante auxiliar para que el coordinador vaya adecuando su rol al servicio del funcionamiento del Taller. Este rol no debe ser confundido, a pesar de ésto, con el rol de investigador, en la medida en que las exigencias de la investigación de hecho serán diferentes a las exigencias del proceso de apoyo al Taller. Con ésto queremos decir que el coordinador debe desdoblarse, ocupando ambas perspectivas, sobre la base de que ellas se complementan pero se distinguen entre sí.

Los coordinadores de un Taller tendrán, a su vez, un Taller de Coordinadores, donde tendrá lugar un proceso de discusión acerca de la marcha de la investigación. En esta instancia cada acontecimiento deberá ser investigado con una metodología similar a la utilizada en la investigación protagónica descrita en el capítulo anterior; ésto es, cada acontecimiento o episodio deberá ser rescatado como manifestación del problema investigado, deberá ser objetivado, analizado o conceptualizado, interpretado, y validadas en forma sucesiva sus hipótesis.

6. Carácter del registro de las experiencias

En este tipo de investigación, particular importancia poseen los registros de los procesos de formación vividos y las experiencias que les dieron origen. Los registros deben ser realizados de manera tal que ellos puedan ser rebajados por investigadores que no han estado involucrados directamente con el programa de formación desarrollado. Deben por tanto, incluir información acerca del contexto, y también acerca de la subjetividad puesta de manifiesto en la propia persona del coordinador. Así, por ejemplo, importa consignar toda circunstancia que pueda entenderse como relacionada con la experiencia que se registra, y las impresiones que lo observado está provocando en la propia persona del observador.

El registro del proceso investigado debe acompañarse con el registro del progreso del proceso de investigación, lo que implica incluir en los registros las reconstrucciones de acontecimientos, sus análisis y sus interpretaciones, en la secuencia en que ellos fueron teniendo lugar. En otras palabras, es importante consignar la evolución de lo observado por el coordinador al mismo tiempo que lo elaborado con motivo de los registros en los momentos de ser considerados como material básico para la investigación.

120

7. Perspectiva de análisis

El trabajo de análisis de la información reunida constituirá una etapa que los investigadores deberán realizar una vez cerrado el período de formación. Con todo el material reunido y con los avances de interpretación disponibles, los investigadores podrán definir los problemas de investigación y formular hipótesis interpretativas aplicables a procesos de formación similares a los que han estado siendo descritos e interpretados. Estas hipótesis, además, deberán ser relacionadas con la finalidad que la investigación se ha propuesto, lo que implicará un grado de generalidad mayor que las hipótesis previamente elaboradas durante el proceso de investigación.

Por otra parte, en esta etapa de la investigación se procurará articular globalmente los distintos problemas estudiados con el contexto social en el cual fueron considerados como significativos. Esta articulación constituye un marco interpretativo de los diferentes aspectos que se ponen en tensión al implementarse una educación polivalente y la formación de un educador capaz de jugar un rol dentro de ella.

Por último, en esta etapa se deberá articular las evaluaciones realizadas, que determinan el grado de influencia del programa, con la dimensión exploratoria de la investigación, ya someramente delineada. Se deberá analizar la relación que tienen las hipótesis elaboradas con los niveles de logro alcanzados, para poder determinar si los criterios adoptados han operado como elementos positivos o negativos al logro de los objetivos de formación propuestos con el programa.

8. Elaboración del informe de investigación

El informe de la investigación deberá dar cuenta del proceso de conocimiento que se ha desarrollado y de los resultados elaborados. Deberá contener tanto la metodología utilizada como los distintos momentos del proceso, incluyendo todo el material empírico utilizado para la formulación de las hipótesis interpretativas, núcleo central de los resultados de investigación.

El informe deberá ser un documento susceptible de ser compartido y discutido con los participantes del programa de formación, de manera tal que dicha discusión sirva de validación o de invalidación de los resultados obtenidos. El contenido de esta discusión deberá acompañar el informe final como un anexo que cualquier lector puede conocer.

Por último, el informe de investigación realizado por cada equipo de coordinación de un Taller deberá integrar, junto con otros, un informe global de las diversas experiencias e investigaciones realizadas en las distintas localidades de la región.

VI. CUESTIONES DE PROCEDIMIENTO

En este párrafo se incluyen aspectos de orden organizativo, destinados a hacer factible la realización de distintas experiencias de formación de tal manera que puedan ser investigadas y analizadas comparativamente. Entre ellos, podemos distinguir la compatibilización de tiempos, de métodos y de instancias de coordinación.

1. Incorporación de instituciones y equipos a la experiencia propuesta

En una primera etapa, deberá darse a conocer este documento a las posibles instituciones interesadas, para que manifiesten su voluntad de participar y los comentarios que estimen convenientes.

La institución deberá designar a un equipo para hacerse cargo del proyecto en las localidades que elija, indicando las condiciones laborales de que dichos responsables dispondrán para hacer efectivo el proyecto. La selección de los miembros de estos equipos dependerá enteramente de la respectiva institución, la que además deberá pronunciarse sobre el cronograma propuesto y los recursos que se requerirán, además de los que cada institución pondrá a disposición.

2. Instancia de iniciación

Para dar inicio a las diferentes experiencias que serán coordinadas entre sí, se contempla un seminario de coordinación y de formación de los equipos responsables de los distintos países. Este seminario contemplará entre sus objetivos:

- compartir y precisar la propuesta global contenida en el presente documento;

- estructurar los programas de formación y precisar los diseños de aprendizaje que los acompaña en cada caso;

- estructurar los procesos de investigación, precisando las responsabilidades que los equipos deberán asumir para llevarlos a cabo;

- adquirir la formación necesaria para asumir responsabilidades en cada caso, y elaborar programas de capacitación de coordinadores-investigadores que puedan ser desarrollados tanto en forma previa al inicio de los programas de formación de educadores polivalentes, como durante su desarrollo;

• acordar formas de comunicación permanente entre los equipos y la OREALC, para segurar un permanente apoyo y coordinación;

• acordar un cronograma en común, de manera que las experiencias tengan inicio y término en fechas similares

3. Instancia de término

Una vez terminadas las experiencias, se realizará un seminario final para compartir e integrar los diversos informes de investigación, durante el cual las personas que han participado directamente procurarán comparar sus experiencias en conjunto y proyectar, a partir de ellas, diversas alternativas de formación de educadores polivalentes.

En este seminario se acordará también cómo se dará a conocer posteriormente el informe global de las experiencias y las investigaciones comparativas a que el material pueda dar lugar.

4. Etapas (A modo de ejemplo)

1. Incorporación de instituciones y equipos al proyecto

Fecha de envío del documento
Fecha de recepción de respuestas

2. Reunión de iniciación

3. Período de preparación (4 meses)

4. Período de desarrollo (6 meses)

5. Período de sistematización por equipo (4 meses)

6. Reunión de cierre

7. Elaboración de informe global y de investigación comparativa

OTRAS PUBLICACIONES DE LA SERIE REDALF

1. Consulta técnica regional para la constitución de la red regional de capacitación y de apoyos específicos en programas de alfabetización y educación de adultos. Caracas, Venezuela. 9-13 septiembre 1985. *Informe final.*

2. Primer taller regional para el fortalecimiento de la red regional de capacitación de personal y de apoyos específicos en programas de alfabetización y de educación de adultos en el marco del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, Michoacán, México, 17-21 marzo 1986. *Informe final.*

3. Chaparro, Félix. *Documento base* (preparado para el) Seminario técnico regional sobre alternativas de educación básica de adultos en el marco de la REDALF del Proyecto Principal. Colonia Tovar, Venezuela, 29 septiembre - 6 octubre de 1986.

4. Maestro, Gioia. *Bibliografía anotada sobre educación polivalente.* Santiago, Chile, octubre 1986.

5. REALC-Unesco. *Alfabetización y post-alfabetización en América* [illegible] (Perfiles de proyectos y programas vigentes). Santiago, [illegible] febrero de 1987.

6. Semina[illegible]nico regional sobre alternativas de educación básica de adultos. [illegible] Tovar, Venezuela, 25 septiembre - 3 octubre de 1986. *Informe final.*

7. Schlaen, Norah. *La educación de adultos en el Proyecto Principal.* Estudio bibliográfico. [illegible]ago, Chile, febrero 1987.

8. Schlaen, Norah. *Educación de adultos en América Latina.* Estudio bibliográfico. Santiago, Chile, junio 1987.

Enrique Delpiano 2058 (Plaza Pedro de Valdivia) Casilla 3187 - Santiago • CHILE